



HP

HISTORIA PSI

**Actas del XX Encuentro Argentino de Historia
de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis**

ISSN 1851-4812

San Luis, 5 y 6 de Octubre de 2019

Actas del XX Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis

20 años de Historia “Psi”.

San Luis, 4 y 5 de octubre de 2019.

Sede: Facultad de Psicología, Universidad Nacional de San Luis.

Av. Ejercito de los Andes 950.

Presentación

Los Encuentros Argentinos de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis son eventos que, con una frecuencia anual, se realizan desde 1999 en diferentes ciudades de la República Argentina. Co-organizados por diversas instituciones ligadas a la investigación sobre la historia psi en la Argentina. Dichos encuentros tienen el fin de promover los intercambios a partir de la presentación de trabajos originales desde una perspectiva plural.

El Encuentro se celebra en San Luis, dando lugar a dos décadas continuadas de trabajo histórico del campo “psi”. A través de estos años se ha desenvuelto un grupo de investigadores, que con sus aportes académicos han logrado reconstruir muchos de los infinitos rincones del pasado, desde sus visiones fundadas en fuentes y reflexiones críticas. De todos modos, surgen aún muchos obstáculos y ortodoxias a ser superadas, nuestros encuentros como núcleo y espacio de discusión científica ocupan un lugar central en este proceso. En este camino, siempre surge la pregunta acerca del futuro de nuestro campo, el cual sin duda todavía avizora un gran mundo a desvendar.

“Siempre he pensado que es imposible compenetrarse con un lugar o una persona sin entender todas las historias de ese lugar o esa persona. La consecuencia de la historia única es: que roba la dignidad de los pueblos, dificulta el reconocimiento de nuestra igualdad humana, enfatiza nuestras diferencias en vez de nuestras similitudes.” (Chimamanda Ngozi Adichie, 2009)

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 Psicología y Programa de Investigaciones Psicoanalíticas - Facultad de Psicología, UNR.
- Cátedra de Desarrollos Psicológicos Contemporáneos - Facultad de Psicología, UNR.
- Cátedra de Historia de la Psicología - Facultad de Psicología, UNR.
- Centro de Estudios de Historia del Psicoanálisis en la Argentina (CEHPA), Rosario.
- 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 Psicología, UNSL.
- Equipos de Investigación y Cátedra de Psicología I – Facultad de Psicología, UNLP - Laboratorio de Historia de la Psicología - Facultad de Psicología, UNLP.
- Equipos de Investigación y Cátedra I de Historia de la Psicología - Facultad de-Equipo de Investigación y Cátedra de Historia de la Psicología - Facultad de Psicología, UNSL
- Equipos de Investigación y Cátedra de Psicología I – Facultad de Psicología, UNLP - Laboratorio de Historia de la Psicología - Facultad de Psicología, UNLP
- Revista Temas de Historia de la Psiquiatría Argentina.
- Escuela de Psicoanálisis de Tucumán
- Grupo de Historia Psi de la provincia de Mendoza
- Programa de lectura e investigación “El Psicoanálisis en la Cultura” - Centro de Investigaciones y Estudios Clínicos (CIEC), Córdoba.
- Museo de Psicología. Facultad de Psicología de la UNC
- Revista Temas de Historia de la Psiquiatría Argentina.

Instituciones Auspiciantes

- Asociación de Psicoanálisis de Misiones
- Biblioteca Analítica de Jujuy
- Cátedra de Epistemología - Facultad de Psicología, UNT
- 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)
- Cátedra de Psicoterapias (UNR)
- Cátedra de Psicología en el Trabajo (UNR)
- Centro de Estudios de Psicoanálisis y Debates Culturales (UNR)
- Cátedra de Historia de la Educación (UNR)
- Cátedra Corrientes de la Psicología Contemporánea I (UADER), Entre Ríos
- Fundación Cultura Analítica de Salta
- Centro Argentino de Historia del Psicoanálisis, la Psicología y la Psiquiatría de Biblioteca Nacional Mariano Moreno.

Comité Científico

ACUÑA, Enrique (APLP)- ALTAMIRANO, Patricia (UNC)-BORINSKY, Marcela (UBA)-BRILOTTI, Ana (UNLP)- CASTILLO, Claudia (Fundación 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)- MACCHIOLI, Florencia (UBA)- MARIÑELARENA-DONDENA, Luciana (UNSL) -MAZZA, César (CIEC)- OSTROVSKY, Ana Elisa (UNMdP-CONICET)- PIÑEDA, Andrea (UNSL-CONICET)- POLANCO, Fernando (UNSL)- ROSSI, Gustavo (APSA)- ROSSI, Lucía (UBA)- SCHERMAN, Patricia (UNC)- STAGNARO, Juan Carlos (APSA)- TALAK, Ana (UNLP)- VALLEJO, Pablo (EPT)- VASCHETTO, Emilio (APSA)

Comité Organizador

ASCARATE, Elena (AFP)- BENÍTEZ, Sebastián (UNLP)- CAMOZZI Luz (UNC)- CAMOZZI, Luz (CIEC)- COSSIA, Gonzalo (APSA)- COSTA, Diego (APSA)- ELCOVICH, Hernán (UBA)- FERRERO Leandro (UNC)- FORGAS, Sol (UNT)- GEZ, Beatriz (Fundación Descartes)- JUAREZ, Ana (UBA)- LAGO, Hernán (APSA)- LOPEZ Nahuel (UNC)- MAGADÁN, María Laura (AFP)- MOLINARI, Victoria (UBA) – MONSALVE, Karen (Fundación Descartes)- MOYA, Luis (UNMdP-CONICET)- MOYANO Pablo (UNC)- MOYANO, Pablo (UNC)- NAHMOD, Maia (UBA)-

NAVARLAZ, Vanesa (UBA)- ORDÓÑEZ Pilar (UNC)- RAPARO Marcela (UNC)-
RODRÍGUEZ Mariana (UNC).

Comité Local

BERIA, Josiane Sueli – CUNHA DA SILVA, Raiza - FARIAS CARRACEDO, Ana Carolina –
GOMEZ, Elba Noemí – GONZALEZ, Eliana - KLAPPENBACH, Hugo – MANGAS, Debora -
MARIÑELARENA-DONDENA, Luciana - MUÑOZ, Marcelo Alejandro – PÉREZ, Mariano -
PIÑEDA, María Andrea – POLANCO, Fernando Andres - QUIROGA, Jéssica Cecilia – SAPINO,
Maximiliano Emanuel - TORANZO, Ayelén Betsabé – VAZQUEZ-FERRERO, Sebastian Miguel.

Comité de Redacción

Fernando Andres Polanco - Hugo Klappenbach

Sumario

<i>Presentación</i>	<i>IV</i>
<i>Instituciones Convocantes</i>	<i>V</i>
<i>Instituciones Auspiciantes</i>	<i>VI</i>
<i>Comité Científico</i>	<i>VI</i>
<i>Comité Organizador</i>	<i>VI</i>
<i>Comité Local</i>	<i>VII</i>
<i>Comité de Redacción</i>	<i>VII</i>
<i>Sumario</i>	<i>1</i>
VEINTE AÑOS NO ES NADA. A PROPÓSITO DEL XX ENCUENTRO ARGENTINO DE HISTORIA DE LA PSIQUIATRÍA, LA PSICOLOGÍA Y EL PSICOANÁLISIS	6
PALABRAS DE BIENVENIDA	8
CONFECCIÓN Y ESTUDIO RAZONADO DE UNA BIBLIOGRAFÍA DE CARL R. ROGERS: PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO BÁSICO	12
LAS PRIMERAS GRADUADAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES Y SU IMPACTO EN EL PRIMER CONGRESO FEMENINO INTERNACIONAL DE LA REPÚBLICA ARGENTINA (1910)	24
MERCANTE A DIARIO: ANÁLISIS DE UNA SERIE DE ARTÍCULOS DE VÍCTOR MERCANTE PUBLICADOS EN PERIÓDICOS ARGENTINOS (1890-1906)	32
PSICOANÁLISIS Y UNIVERSIDAD (AÑOS 70). MASOTTA, PICHÓN RIVIERE, FREUD Y LACAN ÍTULO	43
PRÁCTICAS DEL CAMPO PSI EN LA HISTORIA RECIENTE ARGENTINA. INTERVENCIONES PSICOSOCIALES SOBRE SECUELAS DEL GENOCIDIO	52
HISTORIA DEL CURSO DE PARTERAS: DEL CURANDERISMO A LA PROFESIONALIZACIÓN TEMPRANA EN CURSOS DE EXTENSIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES	60
LA PSICOLOGÍA APLICADA AL TRABAJO Y EL TRABAJO DE LAS MUJERES: LA SECCIÓN DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN EL MUSEO SOCIAL ARGENTINO (1931- 1947)	68
EL ÁMBITO DE LAS RELACIONES ENTRE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN EN ARGENTINA DESDE UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA: LA CIRCULACIÓN DE CONOCIMIENTOS PSICOLÓGICOS EN LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN LA ESCUELA NORMAL DE PARANÁ (1871-1875)	77
INVESTIGACIÓN EXPERIMENTAL EN ARGENTINA. EL CASO DE LOS ESTUDIOS EN PSICOLINGÜÍSTICA EN LA UNC	84

ESTUDIO TRANSVERSAL DE LOS PROGRAMAS DE PSICOLOGÍA SOCIAL DURANTE 1975 Y 1987 EN LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE LA UNC	92
PSICOLOGÍA DE LA SALUD Y PROFESORADO EN PSICOLOGÍA: UNA ASIGNATURA PENDIENTE	100
¿20 AÑOS NO SON NADA? CONTINUIDADES Y CAMBIOS EN EL PRIMER NIVEL DE CONCRECIÓN CURRICULAR DE LOS PLANES DE ESTUDIO DE CARRERAS ARGENTINAS DE PSICOLOGÍA A DOS DÉCADAS DEL “PROYECTO AUAPSI” (1996-2018)	106
PROCLAMACIÓN DEL DÍA DEL PSICÓLOGO EN ARGENTINA. ANÁLISIS DE FUENTES DOCUMENTALES Y ENTREVISTAS.	124

ACTO INAUGURAL

VEINTE AÑOS NO ES NADA. A PROPÓSITO DEL XX ENCUENTRO ARGENTINO DE HISTORIA DE LA PSIQUIATRÍA, LA PSICOLOGÍA Y EL PSICOANÁLISIS

*HUGO KLAPPENBACH. UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS (UNSL), CONSEJO NACIONAL DE
INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y TÉCNICAS (CONICET)*

En la convocatoria de este XX Encuentro incorporamos un verso extraído de una de los más populares tangos de Gardel, Volver, en el cual cantaba:

“que veinte años no es nada,
que febril la mirada
errante en la sombra
te busca y te nombra”

Volver fue escrita por Le Pera para la película El día que me quieras, que relata la historia de un cantor de tangos que se exilia y regresa a su país 20 años después. Seguramente muchos recordarán la escena cercana al final de la película donde Carlos Gardel, acodado en la barandilla de la cubierta del barco, advierte las primeras luces de Buenos Aires y entona el célebre tango.

La literatura argentina está poblada de partidas y retornos, varios de ellos veinte años después. Evoco un regreso que siempre me conmovió de un libro de cuentos que es casi una antología. Me refiero a “Mi madre andaba en la luz” en el libro La balada del álamo carolina de Haroldo Conti. Es un regreso a Warnes, un pueblito 40 km al sur de Chacabuco su ciudad natal.

En definitiva, 20 años no es nada solo si piensa en tiempos cósmicos o míticos. En tiempos humanos, 20 años separan la niñez de la juventud. Y así ocurrió con nuestros Encuentros Argentinos de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis. 20 años atrás era apenas una criatura, estaba naciendo. Cuando se está naciendo, se puede afirmar que la vida es un puro después. Pero veinte años más tarde, cuando ese después se ha ido sedimentando año tras año, ya es más pasado que futuro; o al menos, así lo es para varios de nosotros.

Y ese pasado exige rescatar su historia rica y variada. Por lo pronto, nuestra mayor riqueza es haber sabido transitar este camino desde tres perspectivas próximas pero a la vez diferentes. Nuestros Encuentros, mostraron que la única unidad posible es la unidad que atraviesa la diversidad. Se podría afirmar que no existe uno, sino tres encuentros dentro de cada encuentro. La psicología no es la psiquiatría ni el psicoanálisis. Sin embargo, la psicología se articula, especialmente en Argentina, con la psiquiatría y el psicoanálisis. Y la psiquiatría se anuda y articula con la psicología y el psicoanálisis.

Es decir, lo uno y lo múltiple. En nuestro encuentros, lo uno y lo trino. Tema nodular de la Patrística y de la Escolástica. Tema nodular de Hegel y de toda la dialéctica. Después de todo, uno de los textos tempranos de Hegel lo dedicó a El espíritu del cristianismo y su destino. Lo uno sólo deviene unidad atravesando lo múltiple y como afirmaba uno de mis grandes maestros, Agustín de la Riega, lastimándose e hiriéndose en lo múltiple.

Entonces, estos veinte años no son nada. Pero, a un mismo tiempo han sido todo. O al menos, todo lo que pudimos construir. Y para terminar, no quiero evocar sólo a Gardel, a San Agustín, a Hegel. Quiero también evocar a quienes hicieron posible aquel primer encuentro en Mar del Plata veinte años atrás. Y en primer lugar quiero evocar a los que ya se han ido: a Alberto Vilanova, A Jorge Saurí, a Alfredo Kohn Loncarica. Y en segundo lugar a los que seguimos estando: al Capítulo de Historia y Epistemología de APBA, a todos los equipos docentes y de investigación en carreras de Psicología a lo largo y ancho de todo el país; a los grupos, fundaciones y escuelas psicoanalíticas, desde la Fundación Descartes y el Programa Psicoanálisis en la Cultura, hasta la Escuela de Psicoanálisis de Tucumán o el Grupo de Historia Psi de la Provincia de Mendoza.

Podríamos entonces corregir. No es verdad, que 20 años no es nada. Han sido veinte años persiguiendo el sueño de articular lo uno y lo trino. Lo cual, claro está, en modo alguno es poca cosa. Muchas gracias.

PALABRAS DE BIENVENIDA

MARÍA ANDREA PIÑEDA. UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS (UNSL), CONSEJO NACIONAL DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y TÉCNICAS (CONICET)

Buenos días Sr Rector, CPN Victor Moriñigo, muchas gracias por su presencia y por el apoyo de la Universidad para este evento.

También agradezco a la Señora Vice-Decana de la Facultad de Psicología Dra. Alejandra Taborda, por su compañía y por la generosidad con que la Facultad se ha brindado para la realización de este encuentro.

Querido maestro y amigo Dr. Hugo Klappenbach, estimados colegas y estudiantes:

Con mucha alegría los recibimos en nuestra Casa de Estudios para celebrar el XX Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, Psicología y Psicoanálisis. Para nuestra comunidad académica es un honor ser la sede de esta reunión que, a la vez, es la celebración de un aniversario tan significativo.

Varios de nosotros hemos transitado estos 20 encuentros, o hemos protagonizado muchos de ellos. Para quienes asisten por primera vez, podemos testimoniar que este ha sido un espacio estimulante para la producción de conocimiento, fecundo en relaciones académicas que se han irradiado a lo largo y a lo ancho del país y también hacia el exterior, y en el que hemos cultivado amistades que se han profundizado y nos han nutrido a lo largo de estos años. Me colma de emoción y de gratitud reconocerme parte de esa historia.

Como Secretaria de Ciencia y Tecnología de la Facultad de Psicología, he asumido la responsabilidad de contribuir institucionalmente al desarrollo científico y tecnológico, a la promoción de la investigación en psicología. Sostengo que dicha promoción se inicia en nuestra vinculación socialmente responsable con la comunidad. Pues, promovemos ciencia y proyectamos socialmente el rol de las ciencias en cada una de las actividades en las que -como académicos y profesionales- salimos al encuentro y acompañamos procesos sociales; cada vez que contribuimos a la comprensión de esos procesos desde un sólido conocimiento científico.

Por ello, es necesario ser conscientes del impacto social que nuestras prácticas científicas y profesionales tienen, ser conscientes del poder que las explicaciones científicas tienen en la producción de sentidos y de identidades; cómo las teorías y prácticas a veces legitiman injustas asimetrías de poder y reproducen ortodoxias que nos privan de transitar nuevos caminos. Promovemos la investigación socialmente relevante cuando desarrollamos políticas científicas capaces de transformar esas injusticias e inequidades, cuando fortalecemos el crecimiento de las diversas disciplinas y perspectivas que aportan a la comprensión de realidades sociales cada vez más complejas y desafiantes, cuando -en una República Federal- velamos porque ese crecimiento tenga igualdad de oportunidades tanto en las grandes capitales como en las regiones más periféricas. Asimismo, promovemos el desarrollo de la ciencia cuando estimulamos los primeros pasos de la formación académica que ofrecemos en nuestras carreras: forjando espíritus críticos de los dogmatismos y respetuosos de las diferencias; cuando habilitamos la pregunta fresca que abre nuevos horizontes de indagación y que es semillero de líneas investigativas originales.

Pues bien, la base de todas esas acciones está fundamentada en la capacidad de construir un pensamiento histórico. En efecto, en la génesis del pensamiento crítico está la conciencia de

temporalidad, es decir, comprender cómo el pasado está encarnado en nuestro presente: en nuestra cultura, en nuestro modo de ver y de entender la realidad. Esta es una competencia que nos permite interpretar el mundo, plantear alternativas y argumentar, cómo es y cómo funciona la sociedad, cómo se han ido generando y modificando las relaciones humanas a lo largo del tiempo y qué consecuencias han tenido y tienen las acciones que han realizado las personas y los colectivos. El pensamiento histórico nos permite comprender el significado de las acciones humanas en diferentes contextos, respetar la pluralidad y contrarrestar los dogmatismos. Por ello, contribuye al buen entendimiento pacífico entre ciudadanos y entraña un potencial de cambio que empodera para el ejercicio responsable de la ciudadanía.

Será por eso que los contenidos históricos son obligatorios en los diseños curriculares de las carreras de psicología, hay acuerdos internacionales que avalan la presencia de dichos contenidos y estos pueden ser constatados en carreras de psicología también del hemisferio norte (países europeos y Estados Unidos).

Por eso, los invito a pensar: ¿Es posible servirnos de la historia para despertar la capacidad de preguntar, de jugar y de recrearse que nos deleitaba en la infancia? ¿Puede acaso la historia incentivar la necesidad de rebeldía, renovación y cambio que guarda toda alma joven? ¿Tiene la historia el poder de construir los nuevos sentidos que requerimos para empoderarnos adultamente del presente y del futuro?

Estoy convencida de que así es, y los invito a descubrir ese potencial en este Encuentro. ¡Bienvenidos!

TEXTOS COMPLETOS

CONFECCIÓN Y ESTUDIO RAZONADO DE UNA BIBLIOGRAFÍA DE CARL R. ROGERS: PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO BÁSICO

FIERRO, CATRIEL. CONICET / UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA.

Resumen:

Aunque no gozan de demasiada popularidad, las fuentes terciarias como las bibliografías son de vital importancia para la indagación crítica del pasado de la psicología. En particular, son especialmente útiles para comenzar investigaciones históricas o para explorar problemas históricos para los cuales no existe claridad sobre la existencia y/o localización de las fuentes relevantes. Partiendo de la inexistencia de una bibliografía sistemática y razonada sobre la obra de Carl Ransom Rogers (1902-1987), y con el objetivo de establecer las bases para un futuro estudio histórico y epistemológica sobre la obra del autor en el contexto de la historia de la investigación empírica en psicoterapia, en primer lugar este trabajo describe el procedimiento realizado para el establecimiento de un índice bibliográfico de las obras escritas del autor, en particular en inglés y español. En segundo lugar, se ofrecen datos cuantitativos sobre tres propiedades bibliométricas básicas de las fuentes incluidas en el índice: firmas de los textos, productividad del autor, y tipos de textos publicados. Se concluye que el establecimiento del índice —el más completo hasta el momento— y la obtención de datos cuantitativos y cualitativos de las fuentes contenidas en él representan un aporte a la historiografía de la psicología, y un paso fundamental inicial para un estudio crítico y basado en materiales de archivo y fuentes primarias sobre la obra del autor.

Palabras-claves: Carl Rogers; bibliografía razonada; historia filosófica de la psicología; bibliometría; investigación en psicoterapia

Introducción

Aunque no gozan de demasiada popularidad y no son usualmente referidas como tales en las investigaciones históricas, las fuentes terciarias son de vital importancia para la indagación crítica del pasado de la ciencia. De acuerdo a Rosa, Huertas y Blanco (1996), las fuentes terciarias son aquellos documentos que “nos proporcionan datos sobre cómo y dónde hallar determinada información propia de una fuente primaria o secundaria” (p. 154). Entre las fuentes terciarias se incluyen los diccionarios y enciclopedias, los boletines de resúmenes, los catálogos de biblioteca y, finalmente, las guías y repertorios bibliográficos y las bibliografías propiamente dichas.

Las bibliografías comprenden un tipo particular de fuente terciaria. Estas permiten “un primer acercamiento a la literatura de un campo [...] especialmente si está seleccionada con criterios explícitos” (Soriano, Mollá & Gil, 2000, p. 326). En tanto descripciones o indexaciones de las fuentes primarias y secundarias relevantes, las fuentes terciarias, y en particular las bibliografías, son especialmente útiles para comenzar investigaciones históricas o para explorar problemas históricos para los cuales no existe claridad sobre la existencia y/o localización de las fuentes relevantes.

Existen fuentes terciarias e índices bibliográficos sobre diversos autores y áreas en la historiografía de la psicología (Soriano, Mollá & Gil, 2000, esp. 323-355). Aún en los albores de la institucionalización de la historia de la psicología como especialidad, Robert Watson

compilaba y comentaba brevemente una extensa lista de trabajos sobre historia, filosofía y sociología de la ciencia de interés para el historiador de la psicología (Watson, 1978). Unos pocos años después, en un trabajo inaugural de la ‘escuela valenciana’ de socio-bibliometría, Peiró, Mateu y Carpintero ofrecían un estudio cuantitativo sobre la bibliografía de A. R. Luria, precisando que algunas de las razones que llevaban a elaborar un trabajo tal referían al carácter fragmentario del conocimiento de la obra del autor en el mundo hispanoparlante, y al hecho de que, contrastando con dicho carácter fragmentario, Luria era una figura seminal en el desarrollo de la psicología de los años ’60 y ’70 (Peiró, Mateu & Carpintero, 1984).

Este tipo de estudios bibliográficos ha continuado desarrollándose desde la publicación de aquel estudio sobre Luria (Ferrándiz, 1999). Sin embargo, deseamos recuperar el motivo de aquel trabajo por su carácter sincrético y explícito, puesto que aún salvando las distancias cronológicas y temáticas, creemos que lo dicho sobre Luria es también aplicable a la obra de otras figuras relevantes de la psicología internacional. En nuestro caso concreto, creemos que es aplicable al trabajo de Carl Ransom Rogers (1902-1987), el célebre psicólogo estadounidense que, especialmente en la historiografía manualizada de la psicología, es usualmente caracterizado como el fundador de la psicoterapia centrada en el cliente (o el ‘enfoque centrado en la persona’) y como una figura seminal en el movimiento humanista o ‘tercera fuerza’.

En efecto, si bien Rogers parece haber corrido mejor suerte que Luria en su difusión en español, e incluso en otros idiomas (Castelo Branco & Dias Cirino, 2017), no es menos cierto que muchas de sus obras, en particular las publicadas entre los años ’40 y los años ’70, no han sido adaptadas al español. Por poner sólo dos grupos de ejemplos, en primer lugar los trabajos sobre investigación en psicoterapia que Rogers llevó a cabo en los ’50 y ’60, tal como han sido compilados en *Psychotherapy and Personality Change* (Rogers & Dymond, 1954) y en *The Therapeutic Relationship and It’s Impact* (Rogers, Gendlin, Kiesler & Truax, 1967/1976), son prácticamente desconocidos en los debates historiográficos en Iberoamérica, lo que por tanto lleva a desconocer o ignorar entre otras cosas el rol de Rogers y sus colegas en el desarrollo de aquella investigación en el campo clínico (cf. Vilanova, 1990; 1993; 2002). En segundo lugar, la extensa producción de Rogers desde los tempranos años ’30 hasta mediados de los ’60, canalizada a través de publicaciones en revistas académicas y paralelamente a que el autor ocupaba importantes cargos institucionales y administrativos en asociaciones norteamericanas de psicología, no ha sido compilada o traducida al español.

Esto representa un genuino problema para el historiador hispanoparlante de la ciencia y de la psicología. No sólo porque contribuye con la ‘fragmentación’ del conocimiento integral sobre la obra total de Rogers, sino también porque impide la comprensión del origen y desarrollo histórico de las fuentes que sí han sido traducidas eventualmente al español. En los hechos, esto conlleva a que continúe consolidándose en el mundo iberoamericano (y quizá con más énfasis en el Cono Sur de América) la imagen de Rogers como un autor espiritualista, en los márgenes de la ciencia y de la psicología, cuyos títulos (*‘El camino del ser’*, *‘El proceso de convertirse en persona’*) lindan con la autoayuda, el coaching y la versión autóctona del *counseling*. Finalmente, y desde una perspectiva epistemológica aplicada a la historia de la ciencia, es inevitable constatar que, dentro la totalidad de la obra no traducida de Rogers, una parte identificable y precisa corresponde a aquella desarrollada en el contexto de los debates sobre investigación científica en psicoterapia. Esto, como ya referimos, es un obstáculo para una indagación histórica sistemática de la teoría rogeriana que busque esclarecer su filosofía de la ciencia y sus dimensiones a partir de conceptos de segundo orden (Fierro, 2018).

Un primer paso en subsanar este estado de cosas es disponer de un estudio razonado de la bibliografía de Rogers en inglés y español. Sin embargo, tal bibliografía no existe hasta el momento. Existen intentos parciales de compilación de la obra del autor, pero adolecen de varias limitaciones. El propio ‘curriculum vitae’ que como apéndice adjuntó Rogers a su libro *On Becoming a Person*, publicado originalmente en 1961, abarcaba sus publicaciones desde 1930 a 1962. Dado que no incluye las obras que el autor publicó entre 1962 y 1987 (el año de su muerte), tal apéndice es muy parcial. La primera edición en español de aquella obra, publicada en 1964 por Paidós, reprodujo el apéndice sin modificaciones o alteraciones (Rogers, 1961/2013). En su ‘*Pensée et vérité de Carl Rogers*’ publicado inicialmente en francés 1974 y en español cinco años después, el autor André de Peretti establecía una nota bibliográfica final donde actualizaba la producción de Rogers hasta el año 1970, y remitía a otras obras anteriores para hallar listas bibliográficas que, por las mismas razones que el apéndice del libro de 1961, en retrospectiva se muestran muy incompletas (De Peretti, 1974/1979). Publicado más de un cuarto de siglo después, el libro de los directores de los *International Archives of the Person Centered Approach*, ‘*Enfoque centrado en la persona: bibliografía en español*’ (Segrera y Alemany, 1997), lista la bibliografía relevante sobre el enfoque rogeriano llegando hasta 1997, pero esta se trata sólo de bibliografía en español, y a la vez constituye un índice inespecífico puesto que incluye a otros autores humanistas o ‘rogerianos’ además del propio Rogers. Cabe aclarar además que todas las listas descritas hasta aquí se limitan a las publicaciones editadas del autor, y no incluyen otro tipo de fuente particular como lo es la comprendida por los manuscritos o los documentos ‘*near-print*’ que son de especial importancia para una investigación histórica basada en fuentes de archivo. Quizá la bibliografía más completa hasta el momento la sea la confeccionada por Peter Schmid (1994/2014), pero como explicamos en el próximo apartado, esta lista tiene sus propios problemas.

En conclusión, no se dispone hasta el momento de una fuente terciaria sistemática que, a la forma de un índice o bibliografía sistemática, liste la bibliografía producida y publicada por Rogers, en especial aquella disponible en inglés y en español. Este trabajo describe el proceso de establecimiento de un índice sistemático de las fuentes publicadas e inéditas de Carl Rogers, y aporta datos básicos sobre algunas propiedades bibliométricas de las obras contenidas en dicho índice.

De acuerdo a lo anterior, este trabajo persiguió un objetivo general y dos objetivos específicos. El objetivo general lo ha sido el aportar información sistemática y ordenada sobre la bibliografía de Carl Rogers, en tanto base para un futuro análisis de las dimensiones teóricas y metodológicas de la psicoterapia centrada en el cliente en el contexto del inicio de la investigación científica en psicoterapia, desde el marco de análisis de la *historical epistemology* (Arabatzis, 2016; 2017) y la *philosophical history of psychology* (Araujo, 2017). Como objetivos específicos, en primer lugar se buscó establecer un índice ordenado y completo de las fuentes escritas publicadas e inéditas de Carl Rogers, en particular aquellas editadas en español e inglés, con la finalidad de que las referencias a las mismas quedasen registradas y accesibles para historiadores e investigadores en general, y con la finalidad de que tal índice sirva para la investigación proyectada en el objetivo general. En segundo lugar, y como un primer acercamiento a la obra del autor, se buscó realizar un análisis básico sobre la literatura establecida en el índice, a partir de parámetros bibliométricos específicos.

La hipótesis fundamental de este trabajo sostiene que un conocimiento sistemático de la producción de Rogers (es decir, disponer de conocimiento sobre el universo de fuentes primarias potencialmente relevantes) es un requisito fundamental para todo relevamiento y análisis histórico informado y crítico sobre el autor que se emprenda en el futuro. Adicionalmente, hipotetizamos que el establecimiento de un índice sistemático de dicha obra

es uno de los pasos fundamentales para facilitar y permitir los relevamientos y análisis proyectados.

Metodología y procedimiento

Como se mencionó en la introducción, existen intentos parciales de sistematización de la obra de Rogers en la forma de índices y fuentes terciarias. En tanto que es la más completa hasta el momento, en primer lugar se tomó como punto de partida la base confeccionada por Peter Schmid en su versión web (Schmid, 1999/2014), la cual a su vez es una versión digital revisada de la bibliografía que Schmid publicó en un artículo formal (Schmid, 2005). Discípulo de Rogers, Schmid de hecho dispone de un archivo personal sobre el autor en Viena, por lo que la base confeccionada por él a su vez indica cuáles textos están disponibles en dicho archivo y cuáles no.

A partir de esta fuente terciaria, establecimos una base de datos digital que contenía seis variables: el año de publicación de la fuente, el título de la misma, el tipo de texto, su disponibilidad o ubicación física, su carácter de original o de reimpresión o reedición a partir de una publicación previa, y el código único de cada fuente, otorgada por nosotros con el único fin de facilitar la posterior organización, recuperación y almacenamiento de los documentos. Estas seis variables se retuvieron para todas las versiones posteriores de la base de datos y de nuestro índice.

Dado que acorde a nuestros objetivos nos centraremos en los documentos impresos o en formato físico en calidad de fuentes primarias materiales, no hemos computado en nuestra base ni en nuestro índice las fuentes no textuales de Rogers. En otras palabras, no hemos computado las fuentes filmicas y sonoras de Rogers, que de hecho existen en abundancia en los diversos archivos y bibliotecas (videos de sesiones de psicoterapia, grabaciones de audio de sesiones de psicoterapia, videos y audios sobre workshops, etc.). Con todo, una gran proporción de estas sesiones o grabaciones han sido transcritas en manuscritos o capítulos de libro que, en tanto documentos impresos, sí se han incluido en nuestro índice.

La primera versión del índice confeccionada en base a esta fuente terciaria contó con un total de 688 referencias a textos, incluyendo originales y no originales (es decir, reproducciones, reediciones o reimpressiones sin cambios de textos previamente publicados). Las fuentes incluidas en esta primera versión de la bibliografía basada en el estudio de Schmid (1999/2014) son las publicadas entre el año 1922 y el año 2004: de aquí que no se hayan incluido textos anteriores o posteriores a dicho período en ninguna de las versiones del índice.

A partir de hipotetizar que el índice no registraba la totalidad de los textos, manuscritos y trabajos de Rogers publicados en dicho período y tal como pueden ser accedidos en otros archivos o colecciones, y dado que un futuro trabajo crítico sobre la obra del autor requiere disponer de la información más completa posible sobre todas las fuentes disponibles (en particular manuscritos tempranos), se cotejó nuestra primera versión del índice con los catálogos virtuales de dos archivos de Rogers: la *Carl R. Rogers Collection, 1902-1990* de la Universidad de Santa Barbara, en California (Online Archive of California, 1999), y la colección *Carl R. Rogers papers, 1913-1989* de la Library of Congress estadounidense (Library of Congress, sf)¹. La primera, que está conformada por documentos donados por Rogers aún en vida, contiene una gran cantidad de archivos relevantes para un estudio histórico sobre el autor. Sin embargo, la colección de la Library of Congress es mucho mayor: con 148 cajas de

¹Inicialmente, se utilizó como fuente de consulta el catálogo de los Archivos en Akron. Sin embargo, rápidamente constatamos que no hay fuentes de Rogers allí que no estén disponible en LoC o OAC. De hecho, es llamativa la escasa cantidad de materiales de y sobre Rogers en Akron.

materiales y 51.800 ítemes, factiblemente sea el mayor depósito de fuentes primarias de Rogers en existencia. Por la vastedad de esta última, a fines de nuestra comparación nos hemos concentrado en la sección *Writings File*, 1913-1989, que contiene los artículos, manuscritos e inéditos académicos de Rogers, excluyendo otro tipo de documentos (como cartas, diarios personales, documentación institucional, etc.).²

A partir de la comparación entre la primera versión del índice y estas dos colecciones, se constataron alrededor de 110 múltiples registros faltantes en Schmid (1999/2014). Estos registros fueron agregados a la primera versión del índice, conformándose así una segunda versión del mismo, con aproximadamente 800 registros. Una primera conclusión extraída tempranamente en nuestro trabajo, entonces, es que la bibliografía disponible hasta el momento confeccionada por Schmid está incompleta, y carece por lo menos de un 15% de las obras de Rogers, la mayoría de ellas manuscritos y comunicaciones orales: un hecho que debe ser considerado al momento de mapear las fuentes relevantes para un estudio histórico.

Sin embargo, y acerca de esta segunda versión, múltiples fuentes halladas en el catálogo de la LoC y faltantes en la bibliografía de Schmid no aportan información sobre el tipo de texto a que se está refiriendo (manuscrito inédito, artículo, o capítulo de libro). Por tanto, esto representa una dificultad al momento de clasificar cada referencia en la variable ‘tipo de texto’. Para resolver esta cuestión, las referencias que carecieran de información sobre la fuente o el tipo de texto en la colección de la LoC fueron cotejados con la información disponible en los otros catálogos y bibliografías, en caso que esta información existiera. Cuando este cotejamiento no permitió concluir de forma definitiva el tipo de texto de la referencia, el registro fue ingresado en el índice bajo la categoría de ‘manuscrito’. El análisis bibliométrico que aquí presentamos parte de esta opción metodológica. La eventual consulta de estas fuentes en proyectos futuros permitirá la constatación definitiva de su tipo de texto, y por tanto la modificación del índice en caso que sea necesario.

Finalmente, hemos agregado a la segunda versión del índice las fuentes correspondientes a las principales traducciones de las obras de Rogers al español, todas ellas ausentes en las tres colecciones. Esto dio lugar a una tercera versión, definitiva, del índice, que actualmente cuenta con 809 referencias y que es la que se analiza cuantitativamente en este trabajo.

Es importante remarcar que, sobre la base de la información recogida de las fuentes terciarias, sólo se adicionaron las referencias a fuentes faltantes traducidas al español. No se han agregado las referencias a obras traducidas a otros idiomas (alemán, húngaro, japonés, portugués). Si bien esto es una limitación en la representatividad del índice, no lo sería en función de nuestros objetivos, que se enfocan a las obras publicadas en inglés y en español. En todo caso, ya existen trabajos previos que ponderan la recepción y adaptación de las obras de Rogers a otros idiomas y que pueden ser consultados en caso de requerirse información relativa a la cuestión (Castelo Branco & Dias Cirino, 2017).

² La descripción del *Writings File* de la LoC es informativa al respecto: “The *Writings File* is subdivided into an *Articles and Papers file* and a *Books file*. Material in the *Articles and Papers file* covers the breadth of Rogers's career and includes published as well as unpublished writings. Early files typically contain printed or manuscript copies of his work together with occasional related correspondence. Later files may include research and background notes. Also included are a few published interviews with Rogers. The *Books file* contains production records for books produced from the 1960s to the 1980s. Among the noteworthy material are correspondence with colleagues and background research. Also included is an unpublished manuscript regarding Rogers's work with intercultural conflict in South Africa in the 1980s. Bibliographies of his published works are located at the beginning of the *Articles and Papers file*” (Library of Congress, sf, para. 6)

En línea con nuestro segundo objetivo específico, y en lo relativo al análisis cuantitativo, se utilizó el índice así establecido como fuente terciaria nueva para un análisis bibliométrico de las obras de Rogers según tres indicadores básicos: firmas de los textos, productividad del autor, y tipos de textos publicados.

Debe tenerse en cuenta que, tal como se realiza en análisis bibliográficos previos (Ferrándiz, 1999; Peiró et al., 1984), en nuestro análisis hemos incluido tanto las fuentes originales (primera publicación) como las reediciones y reimpressiones posteriores de las mismas en otras obras o plataformas, entendiendo que estas, al menos en su soporte material y desde una perspectiva socio-bibliométrica, no se identifican con las primeras, y constituyen por tanto fuentes distintas que deben ser distinguidas de las originales.

Los datos en torno a los indicadores se extrajeron a partir de volcar los datos relevantes del índice a una base de datos ad hoc. Acto seguido, se utilizó estadística descriptiva (principalmente, frecuencias y porcentajes) para obtener datos cuantitativos objetivos e interpretables cualitativamente dentro de una matriz historiográfica.

Resultados y análisis

En primer lugar, la Tabla 1 expone la clasificación de las obras de Rogers contenidas en nuestro índice según su carácter (original o no) y los tipos de texto.

Como puede observarse, la mayoría de los libros y los artículos de la bibliografía del autor, así como la totalidad de los manuscritos, son de carácter original: es decir, en poca medida han sido reeditados o reimpresos. Por el contrario, respecto a los capítulos de libro, entre 4 y 5 de cada 10 son reediciones. En tal sentido, puede concluirse que los capítulos de libro de Rogers han tendido a reeditarse en mucha mayor medida que los libros completos y sus artículos.

En total, casi cuatro quintos de la bibliografía de Rogers incluida en el índice es original, y un quinto es una reimpresión o reedición sin cambios de obras anteriores. Por tanto, de cada 5 obras de Rogers, 4 han permanecido en sus formatos originales desde su primera publicación, y una ha sido reeditada en otra plataforma en algún momento posterior. Esta proporción se comprende mejor si consideramos que los manuscritos de Rogers (escritos de comunicaciones a congresos, conferencias, borradores, documentos de circulación interna, bosquejos de proyectos de investigación) conforman más de un cuarto de todos los textos del índice. Por su naturaleza y su propia definición, estos manuscritos son ‘originales’ –no han sido reeditados—, puesto que no han sido publicados o editados en un primer lugar.

Tabla 1.
Clasificación de las obras de Rogers según carácter y tipo de texto

	Originales	No originales	Publicaciones total
Libros	33 (86,8%)	5 (13,2%)	38 (4,69%)
Capítulos de libro	156 (58,6%)	110 (41,4%)	266 (32,88%)
Artículos	229 (82,4%)	49 (17,6%)	278 (34,36%)
Manuscritos	227 (100%)	0 (%)	227 (28,05%)
Totales	645 (79,72%)	164 (20,27%)	809 (99,99%)

La Figura 1 describe la evolución cronológica de la productividad de Rogers, distinguiendo obras originales de no originales. Hemos optado aquí por clasificar las obras según décadas

fijas, admitiendo la posibilidad de otras potenciales clasificaciones de acuerdo a morfologías temporales alternativas.

Acerca de las obras originales, en primer lugar se observa que a grandes rasgos existirían dos ‘grandes períodos’ de productividad de Rogers: un primer período, desde 1922 hasta 1949, incluiría la formación de pregrado de Rogers, su graduación (maestría en 1927, doctorado en 1931) y sus primeros trabajos sobre psicoterapia, psicología clínica e investigación empírica en el área. Un segundo período, que abarcaría desde 1950 hasta 1989, incluye una mayor diversidad temática y un aumento sostenido de productividad en comparación con el período anterior.

En segundo lugar, puede observarse que Rogers mantuvo un alto nivel de productividad hasta su muerte, acaecida en 1987. De hecho, en la figura 1 puede constatar que a partir de la década de 1960, la productividad del autor aumenta durante los años ’70 y ’80, llegando a sus valores máximos.

Algo similar puede decirse de acerca de las obras no originales: estas sólo aparecen en una medida escasa hacia la década de 1950, y aumentan en frecuencia (aunque no en proporción) a partir de dicha década. En otras palabras, podría conjeturarse que hasta que Rogers no se consolidó como un actor relevante en el campo de la psicología internacional (aproximadamente hacia la década de 1950), sus obras fueron predominantemente originales, y que a medida que aumentó su corpus de producciones a partir de dicha década, aumentaron las condiciones y posibilidades para la reproducción sin cambios de las mismas en obras posteriores. Esto también explica que aún a partir de su muerte, continuaran apareciendo (aunque en menor medida que antes) textos ‘originales’, y en mayor medida, reediciones y reimpressiones de textos previos.

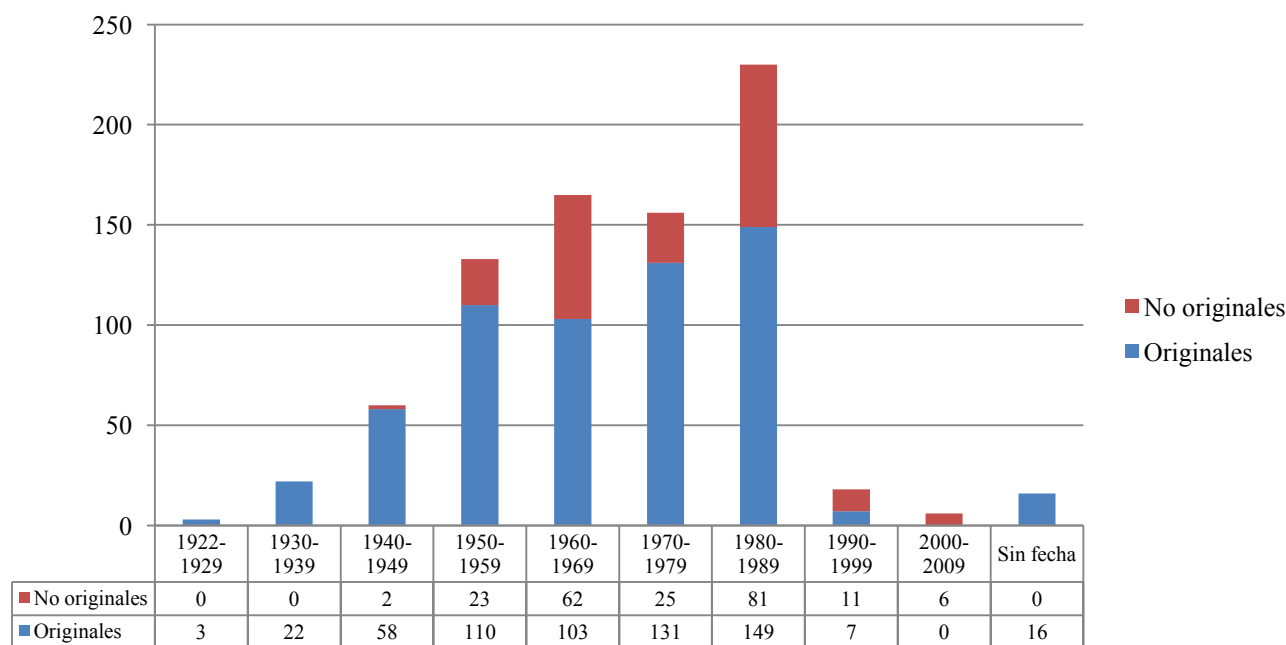


Figura 1. Clasificación de las obras de Carl Rogers según décadas y condición de las fuentes

Finalmente, y respecto a los colaboradores de Rogers, si no distinguimos entre obras originales y no originales, casi el 90% de los trabajos que hemos incluido en nuestro índice son de autoría exclusiva de Rogers, sin haber sido publicados con colaboradores. A la vez, de los trabajos en colaboración (alrededor de un 12%), una gran parte de los mismos fue publicado con sólo un

colaborador, siendo mucho más infrecuentes las publicaciones con 2, 3, 4 o 5 o más co-autores. Los datos relativos a este análisis se observan en la Tabla 2.

Tabla 2.

Distribución de obras (originales y no originales) según número de firmas

Número de firmas	Número de obras	Porcentaje
1	717	88,73
2	72	8,91
3	7	0,86
4	6	0,74
5	1	0,12
6 o más	5	0,61
Total	808	99,98

Llamativamente, estos porcentajes y proporciones relativas no cambian de forma significativa si sólo analizamos las colaboraciones de Rogers en sus textos originales, ignorando las reediciones. En efecto, alrededor de un 89% de los documentos son de autoría exclusiva de Rogers. Nuevamente, del 11% restante publicado en co-autoría, prevalecen los trabajos de dos autores (es decir, Rogers y un co-autor), siendo mucho menos comunes los trabajos publicados entre Rogers y dos, tres, o cuatro o más colaboradores. Los datos referidos a este análisis se observan en la Tabla 3.

Tabla 3.

Distribución de obras originales según número de firmas

Número de firmas	Número de obras	Porcentaje
1	533	88,98
2	48	8,01
3	7	1,16
4	5	0,83
5	1	0,16
6 o más	5	0,83
Total	599	99,98

Finalmente, la Tabla 4 expone los 78 autores que colaboraron con Rogers en los textos incluidos en nuestro índice, y la frecuencia en que lo han hecho. En línea con lo descrito arriba, se observa que un grupo reducido de 14 autores colaboraron dos o más veces con Rogers, siendo los restantes autores colaboradores en las publicaciones de Rogers una sola ocasión. Es interesante remarcar que si bien las colaboraciones más frecuentes de Rogers se han dado con figuras no tan célebres o canónicas de la disciplina como Sanford y Wood, otras se han dado con figuras representativas de otras orientaciones teóricas. Por ejemplo, tenemos el caso de Skinner, con quien Rogers debatió públicamente en dos ocasiones: en 1956 en un simposio de la American Psychological Association en Chicago, y en 1962 en la Universidad de Minnesota en Duluth. También tenemos el caso de Rollo May, con quien Rogers tuvo importantes – aunque poco estudiadas— disidencias teóricas a pesar de ser percibidos ambos como miembros del ‘movimiento humanista’, y con quien intercambió correspondencia y con quien debatió en persona y en medios impresos.

Finalmente, otras colaboraciones de Rogers con figuras específicas (Dymond, Truax) se han dado en el marco de las publicaciones colectivas producto de los proyectos de investigación dirigidos y coordinados por el primero en torno a la investigación empírica y controlada de la psicoterapia (Rogers & Dymond, 1954; Rogers et al., 1967). Estas colaboraciones son de una importancia especial para un análisis histórico y en clave filosófica sobre las dimensiones teóricas y meta-teóricas de la propuesta de Rogers en el ámbito de la investigación psicoclínica desarrollada a partir de 1940.

Tabla 4.
Autores colaboradores en las publicaciones de Carl Rogers

Autor	Frecuencias	% de las colaboraciones
Sanford	7,00	6,93
Wood	4,00	3,96
Meador	3,00	2,97
Miller	3,00	2,97
Bennett	2,00	1,98
Bowen	2,00	1,98
Dymond	2,00	1,98
Freiberg	2,00	1,98
Holdstock	2,00	1,98
May	2,00	1,98
Rablen	2,00	1,98
Ryback	2,00	1,98
Skinner	2,00	1,98
Truax	2,00	1,98
Axline	1,00	1,01
Becker	1,00	1,01
Bergin	1,00	1,01
Bray	1,00	1,01
Brooks	1,00	1,01
Buber	1,00	1,01
Carson	1,00	1,01
Carter	1,00	1,01
Clark	1,00	1,01
Coulson	1,00	1,01
Dicks	1,00	1,01
Driver	1,00	1,01
Elliott	1,00	1,01
Farson	1,00	1,01
Fillmore	1,00	1,01
Fuchs	1,00	1,01
Gendlin	1,00	1,01
Gordon	1,00	1,01
Grummon	1,00	1,01
Hart	1,00	1,01
Heppner	1,00	1,01
Hildreth	1,00	1,01
Hilgard	1,00	1,01
Hill-Hain	1,00	1,01
Hiltner	1,00	1,01
Jennings	1,00	1,01
Kell	1,00	1,01
Kelly	1,00	1,01
Kiesler	1,00	1,01
Kinger	1,00	1,01
Lee	1,00	1,01
Lewis	1,00	1,01
Lyon	1,00	1,01
Malcolm	1,00	1,01
Marquis	1,00	1,01

Maslow	1,00	1,01
McNeil	1,00	1,01
Merrihue	1,00	1,01
Muensch	1,00	1,01
Nelson	1,00	1,01
Newman	1,00	1,01
Packer	1,00	1,01
Pigors	1,00	1,01
Polanyi	1,00	1,01
Rappaport	1,00	1,01
Raskin	1,00	1,01
Rinella	1,00	1,01
Roethlisberger	1,00	1,01
Rogers	1,00	1,01
Rosenberg	1,00	1,01
Rychlak	1,00	1,01
Seeman	1,00	1,01
Sheerer	1,00	1,01
Shlien	1,00	1,01
Stein	1,00	1,01
Stevens	1,00	1,01
Tillich	1,00	1,01
Varios	1,00	1,01
Walker	1,00	1,01
Wallen	1,00	1,01
Wertheimer	1,00	1,01
Whiteley	1,00	1,01
Wilson	1,00	1,01
Wortis	1,00	1,01
Total	101	100

Conclusiones

A partir del establecimiento del índice y de los análisis básicos realizados en torno a él, podemos establecer ciertas conclusiones, la mayoría de ellas historiográficas. En primer lugar, los índices y bibliografías sobre la obra de Carl Rogers disponibles hasta el momento están incompletos, lo que representa un obstáculo para el rastreo y la búsqueda de fuentes primarias para cualquier estudio histórico sobre el autor. En segundo lugar, el índice establecido por nosotros como base para el presente trabajo y que se describió y analizó sería hasta el momento el documento disponible más completo confeccionado sobre la obra editada y los manuscritos de Carl Rogers, al menos en los idiomas español e inglés.

Con todo, no se descarta la existencia de otras fuentes primarias escritas del autor, no incluidas aquí. Por el contrario, esta posibilidad se admite como prácticamente inevitable. Pero admitido esto dos puntos deben ser reconocidos: considerando lo exhaustivo de los catálogos consultados (en particular el de la Library of Congress), factiblemente estas fuentes no incluidas en nuestro índice no sean documentos científicos (artículos, manuscritos, presentaciones a congresos, comunicaciones orales) sino literatura gris (diarios personales, cartas, borradores) que no pertenecen al corpus principal de la producción del autor y que, por su naturaleza, no avanzan hipótesis o contenidos con pretensión de científicidad. En segundo lugar, aquella exhaustividad de los catálogos garantiza que el corpus analizado sea adecuado para, cuanto menos, iniciar un rastreo sistemático de las fuentes consideradas relevantes para un análisis histórico-epistemológico, que de hecho es nuestro objetivo general. Finalmente, y acerca de las limitaciones del índice y de nuestro análisis, se contempla la eventual inclusión de fuentes faltantes en caso de hallarlas.

En efecto, y admitiendo lo anterior, consideramos que hemos alcanzado nuestro objetivo general, si reconocemos que el índice establecido —y los datos presentados obtenidos del análisis bibliométrico de la bibliografía del autor— aportan información relevante para guiar la tarea de identificar, aislar y relevar las fuentes primarias que se juzguen particularmente útiles para un proyecto sobre la historia epistemológica de la psicoterapia Rogeriana en el contexto de la investigación en psicoterapia.

En línea con esto, se proyectan dos tipos de trabajos como continuación del presente: por un lado, otros análisis bibliométricos que complementen los datos cuantitativos comunicados aquí, incluyendo otras variables o dimensiones de análisis, por ejemplo las áreas temáticas de los trabajos, o el ordenamiento de las fuentes según otra morfología temporal (por ejemplo, una que coincida con los empleos y las diversas pertenencias institucionales de Rogers). Por otro lado, y en línea con nuestro objetivo principal, se proyecta un estudio histórico en clave epistemológica, para el cual, a partir de lo establecido en este trabajo, se recuperarán especialmente las producciones de Rogers sobre las dimensiones teóricas, metodológicas y epistemológicas de su programa de investigación, y sobre la filosofía de la ciencia subyacente a dicho programa y sus desarrollos.

Referencias

- Arabatzis, T. (2016). The structure of scientific revolutions and history and philosophy of science in historical perspective. In A. Blum, K. Gavroglu, C. Joas, & J. Renn (Eds.), *Shifting paradigms: Thomas Kuhn and the history of science* (pp. 191–201). Berlin, Germany: Edition Open Access
- Arabatzis, T. (2017). What's in It for the Historian of Science? Reflections on the Value of Philosophy of Science for History of Science. *International Studies in the Philosophy of Science* 31(1), 69-82.
- Araujo, S. F. (2017). Toward a philosophical history of psychology: An alternative path for the future. *Theory & Psychology*, 27(1), 87-107. doi: 10.1177/0959354316656062.
- Castelo Branco, P. C., & Dias Cirino, S. (2017). Recepção e Circulação da Psicologia Humanista de Carl Rogers no Brasil. *Revista de Psicologia*, 26(2), 1-12. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2017.47954>
- De Peretti, A. (1974/1979). *El pensamiento de Carl Rogers*. Salamanca: Atenas.
- Ferrándiz, A. (1999). Análisis de la bibliografía de Gregorio Marañón. *Revista de Historia de la Psicología*, 20(1), 37-50.
- Fierro, C. (2018). Historia filosófica de la psicología: Un marco teórico-ejemplar para investigaciones locales e internacionales en el contexto de debates sobre historia y filosofía de la ciencia. *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 19, 29-51.
- Library of Congress. (sf). *Scope and Content Note, Carl R. Rogers papers, 1913-1989*. Recuperado de http://findingaids.loc.gov/db/search/xq/searchMfer02.xq?_id=loc.mss.eadmss.ms011044&_faSection=overview&_faSubsection=scopecontent&_dmdid=d4829e19

- Online Archive of California (1999). *Guide to the Carl R. Rogers Collection, 1902-1990*. Recuperado de https://oac.cdlib.org/findaid/ark:/13030/tf2f59n977/entire_text/
- Peiró, J. M., Mateu, C., & Carpintero, H. (1984). Estudio razonado de la bibliografía de A. R. Luria. En H. Carpintero, & J. M. Peiró (Dir.), *Psicología contemporánea. Teoría y métodos cuantitativos para el estudio de su literatura científica* (pp. 267-294). Valencia: ALFAPLUS.
- Rogers, C., & Dymond, R. (Eds.). (1954). *Psychotherapy and Personality Change*. Londres: The University of Chicago Press.
- Rogers, C. R. (Comp.). (1961/2013). *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires: Paidós.
- Rogers, C. (Ed.), Gendlin, E., Kiesler, D., & Truax, C. (1967/1976). *The therapeutic relationship and its impact. A study of psychotherapy with schizophrenics*. Nueva York: Greenwood Press.
- Rosa, A., Huertas J., & Blanco, F. (1996). *Metodología para la Historia de la Psicología*. Madrid: Alianza.
- Schmid, P. F. (1999/2014). *Carl R. Rogers Chronological Bibliography / Chronologische Bibliografie*. Recuperado de <http://www.pfs-online.at/1/bibliocrr.htm>
- Schmid, P. (2005). The Carl Rogers Bibliography of English and German Sources. Englisch- und deutschsprachige Carl Rogers Bibliografie. Bibliografía de Carl Rogers en inglés y alemán. *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*, 4(3-4), 153–266. doi: 10.1080/14779757.2005.9688385
- Segrera, A., & Alemany, C. (1997). *Enfoque centrado en la persona: bibliografía en español*. México, D.F.: Universidad Iberoamericana.
- Soriano, J. C., Mollá, C., & Gil, F. (2000). *Historia de la psicología. Investigación y didáctica*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Vilanova, A. (1990). Historia de la psicología clínica. *Boletín Argentino de Psicología*, 3(6), 7-19.
- Vilanova, A. (1993). *Contribuciones a la psicología clínica*. Buenos Aires: ADIP.
- Vilanova, A. (2002/2003). Las vertientes fenomenológicas en la Argentina. En A. Vilanova (Comp.), *Discusión por la psicología* (pp. 195-200). Mar del Plata: UNMdP.
- Watson, R. (1978). *The history of Psychology and the behavioral sciences. A bibliographic guide*. Nueva York: Springer.

LAS PRIMERAS GRADUADAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES Y SU IMPACTO EN EL PRIMER CONGRESO FEMENINO INTERNACIONAL DE LA REPÚBLICA ARGENTINA (1910)

ROSSI, LUCIA; FACULTAD DE PSICOLOGÍA (UBA)

FREIJO BECCHERO, FEDRA SOLANGE; FACULTAD DE PSICOLOGÍA (UBA)

Resumen:

Enmarcado dentro de los estudios de la Historia de la Psicología, el trabajo se plantea como un entrecruzamiento entre las primeras mujeres graduadas de la Universidad de Buenos Aires y su impacto en uno de los antecedentes significativos del movimiento feminista: el Primer Congreso Femenino Internacional de la República Argentina celebrado en 1910 (momento en el cual, festejándose el Centenario de la Revolución de Mayo, se discute el lugar de la mujer en el marco de un proceso de reflexión sobre el ideal de país). Teniendo en cuenta la periodización de G. Germani (1990) y la lectura realizada según el acceso al sufragio por parte de la ciudadanía (Rossi, 2001) el trabajo se enmarca en un periodo conservador (1880-1916).

El análisis del período a trabajar comienza con las primeras graduaciones de mujeres en la Universidad de Buenos Aires (1885) y finaliza con el Primer Congreso Femenino Internacional en 1910. La ausencia o escasa presencia de las mujeres en el discurso de la prensa en este periodo nos permite sacar conclusiones sobre su exclusión en el discurso social preponderante (Iturriza, Pelazas; 2000), por lo que resulta relevante un estudio de estas características en tanto nos ofrece una discursividad emergente que años después florecerá con el discurso feminista en el período de democracia de participación política ampliada de 1916 a 1930 y enmarcado por la promulgación de la Ley Sáenz Peña del voto secreto obligatorio y universal; en donde nuevas perspectivas humanistas espiritualistas de afectos y valores le confieren un nuevo rol a la mujer (Rossi, Freijo Becchero, 2018).

Para el presente trabajo se han indagado fuentes de diferente naturaleza, a través del análisis del discurso de los documentos que se plantea como un espacio que expone las huellas del ejercicio del lenguaje por parte de los sujetos que nos permite dar cuenta de regularidades significativas (Narvaja de Arnoux, 2007). Se rastrearon las fuentes originales, lo que nos aportó la posibilidad de realizar comparaciones, buscar coincidencias, similitudes, paralelismos y diferencias entre los diversos materiales.

Palabras claves: Mujer, Educación Superior, Universidad de Buenos Aires; Primer Congreso Femenino Internacional de la República Argentina (1910)

Las primeras graduadas de la UBA:

Enmarcado en el contexto legal y social de la época, el ingreso de la mujer a la Universidad fue un proceso que presentó resistencias. Los estudios universitarios eran principalmente patrimonio de los hombres y en dos carreras: abogacía y medicina (Sanchez, Provenzano, Pégola; 2015).

Siguiendo los aportes de Michel Foucault, podemos dar cuenta de que las prácticas judiciales definen tipos de subjetividad, formas de saber y relaciones entre los individuos y la verdad, ya que “*El derecho transmite y funcionaliza relaciones de dominación*” (Foucault, 1979). En este sentido, el análisis sobre la normativa vigente en el período relevado nos permite aproximarnos a una definición sobre ciertos aspectos de la subjetividad de la mujer en esta época. En este

período encontramos en vigencia la Ley de Matrimonio Civil (Ley 2.393 sancionada el 20 de septiembre de 1888) en cuyo artículo 55 declaraba la incapacidad relativa de la mujer casada y en el artículo 57, inciso 4, queda bajo representación necesaria del marido. De esta manera las mujeres casadas no podían ser sujetos de contrato sin licencia del esposo, lo que le permitía al mismo decidir sobre los trabajos, las profesiones y la administración de los bienes (Torrado, 2003). Queda así legalizada una autoridad principalmente paterna y la inhabilitación civil y política de las mujeres. En este sentido, el Código de Dalmacio Vélez Sarfield agravó la inferioridad femenina, al incorporar a la legislación el discurso dominante fundado en la diferenciación biológica entre el hombre y la mujer (Gil Lozano, Pita, Ini; 2000).

Resulta significativo en este contexto la promulgación de otras leyes de la época que también acentúan esta condición jurídica de la mujer: la Ley para la protección de mujeres y menores aprobada en 1907 y que reglamentaba el trabajo de los mismos; la Ley 9143 que sancionada en 1913 que penalizaba la explotación de la prostitución de mujeres y niñas; la modificación del Código Penal en 1922 sobre la punición en el adulterio; hasta llegar a la Ley 11.357 de 1926 que equipará jurídicamente a la mujer en algunos aspectos (Torrado, 2003).

A nivel social nos encontramos con un periodo de mucha actividad de la mujer, especialmente en la formación de asociaciones, la realización de eventos y a través de su presencia en diversas publicaciones.

Entra las asociaciones integradas o dirigidas por mujeres en la época trabajada (1885-1910) podemos destacar: la Sociedad “Universitarias Argentinas”, el Consejo Nacional de Mujeres; la Asociación Nacional del Profesorado, la Asociación Nacional Argentina de la Trata de Blancas; la Asociación Obstétrica Nacional; la Biblioteca Nacional “Non Plus Ultra”; el Centro “Juana Manuela Gorriti”, el Centro Socialista Femenino; el Círculo Médico y Centro de Estudiantes de Medicina; la Liga Nacional de Mujeres Librepensadoras; el Grupo Femenino “Unión y Labor”; la Sociedad Protectora de Indígenas; entre otras.

Resaltan en primer plano entre los eventos realizados en este período: el Primer Congreso Femenino Internacional de la República Argentina (1910) y el Primer Congreso Patriótico de Señoras de América del Sud (1910). Como así también algunas publicaciones de la época: La voz de la mujer (Número 1: 1896); Revista nosotras (Número 1: 1902); Revista La nueva mujer (Número 1: 1910); Revista nuestra tribuna: hojita del sentir anárquico (Número 1: 1922); entre otras.

En el caso de la Universidad de Buenos Aires se refleja el fenómeno que también se estaba dando en Latinoamérica y el mundo occidental (Palermo, 2006). La búsqueda documental realizada nos ha permite ubicar las primeras graduadas de la Universidad de Buenos Aires, como así también las primeras estructuras educativas que empiezan a incorporar a las mujeres, aunque sorteando importantes obstáculos.

Elida Passo es reconocida como la primera egresada universitaria de América del Sur (Facultad de Farmacia, 1885), al recibirse de Farmacéutica. Posteriormente pudo inscribirse en la carrera de medicina a través de un recurso judicial, aunque falleció mientras cursaba quinto año a los 26 años (Palermo, 2006). La primera mujer en terminar el doctorado en medicina fue Cecilia Grierson (Facultad de Ciencias Médicas, 1889). Ella también fundó la primera escuela de enfermeras en el país (1890) y se dedicó a la ginecología y obstetricia (González, 2014).

En 1892 se graduó Elvira Rawson, quien orientó su ejercicio profesional hacia las enfermedades femeninas. Fue profesora de Higiene y Puericultura e introdujo la Eugénesis en el país. Fue una de las fundadoras del primer centro feminista del país y en 1919 fundó la Asociación Pro-derechos de la mujer en donde luchó por el sufragio femenino. En estos años

también llegan al país dos universitarias de Europa: Petrona Eyle (Zurich, 1891, quien revalida su título en la Universidad de Buenos Aires en 1893) y Rosa Pavlovsky (Paris, 1891; también solicitada la reválida de su título en el Universidad de Buenos Aires); y una Chilena Margarita Práxedes Muñoz (1895). Entre 1902 y 1903 se gradúan: Bárbara Mauthe de Ymaz, Lola Ubeda y Teresa Ratto (Sanchez, Provenzano, Pégola; 2015).

La sexta mujer en cursar y recibirse de médica en la Universidad de Buenos Aires fue Julieta Lanteri (Facultad de Ciencias Médicas, 1906). Fue la primera egresada del Colegio Nacional de La Plata y tras recibirse de farmacéutica en 1898 optó por estudiar medicina, a lo cual pudo acceder a través de un permiso especial del Dr. Leopoldo Montes de Oca (González, 2014). Junto a Cecilia Grierson fundó la Asociación Universitaria Argentina y en 1910 organizaron el Primer Congreso Femenino Internacional de la República Argentina con sede en Buenos Aires (Sosa de Newton, 1986).

Finalmente, entre 1908 y 1910 se recibieron de médica seis mujeres más: Irma Vertúa, Fanny V. Bach Borchardt, Adalcira Agostini, Antonia Freuler, María Julieta Becker y Adela Zauchinger (Sanchez, Provenzano, Pégola; 2015).

Las primeras mujeres graduadas en otras carreras de la Universidad de Buenos Aires llegarán recién después de 1910: Cecilia Tapias (Derecho, 1911); Juana Guillermina Dickman y Axa y Lía Acevedo (Ciencias Naturales, 1912); Elisa B. Bachoffen (Ingeniería, 1918); Ángela Bernasconi (Ciencias Económicas, 1919); Finlandia Elisa Pizzul (Arquitectura, 1927) (Gonzales, 2014).

Al mismo tiempo que las primeras mujeres egresaban de la Universidad, algunos espacios comenzaban a contener esta demanda. Con la creación de la Facultad de Filosofía y Letras (1896) se permitió a las maestras normales matricularse con el único requisito de su título, ofreciendo la orientación en tres carreras: historia, literatura y filosofía. En la primera promoción (1901) de un total de nueve graduados, cuatro fueron mujeres: Elvira y Ernestina Lopez, María Atilia Canetti y Ana Mauthe (Rossi, Falcone, Kirsch; 2005).

La creación del Curso de Visitadoras de Higiene Social fue también un hito en este sentido. Impulsado en 1924 por el Dr. Manuel V. Carbonell, entonces profesor titular del Instituto y de la Cátedra de Higiene de la Facultad de Ciencias Médicas, su propósito era la prevención y extinción de las enfermedades. Las Visitadoras se conforman, así como nexo entre el problema médico y el social. Los requisitos generales para el ingreso exigían el pago del derecho de inscripción, contar con una edad entre 20 y 40 años, certificado de educación primaria completa (o de “instrucción general satisfactoria”, de buena salud y de buena conducta) (Rossi, Falcone, Kirsch; 2005).

Finalmente, la creación de la Carrera de Asistentes Sociales del Museo Social Argentino es otro evento importante a resaltar en este contexto. El proyecto de creación de un Servicio de Visitadoras y Asistentes Sociales, logró su aprobación en diciembre de 1929 bajo la dirección del Dr. Alberto Zwanck al mismo tiempo que se producía la unión del Museo con la Universidad de Buenos Aires. La escuela reconocía como antecedente la creación de la Escuela de Visitadoras de Higiene, aunque con un perfil diferente estrechamente ligado a factores morales. Los requisitos de inscripción eran ser mayor de 18 años, tener un certificado de conducta firmado por dos personas de responsabilidad y haber completado el ciclo primario. El primer curso dictado en 1930 tuvo 58 inscriptos, de los cuales 35 fueron mujeres (Rossi, Falcone, Kirsch; 2005).

Participación de las primeras graduadas de la UBA en el Primer Congreso Femenino Internacional de la República Argentina (1910)

Organizado y auspiciado por la Sociedad “Universitarias Argentinas”, se celebra los días 18, 19, 20, 21 y 23 de mayo de 1910 el Primer Congreso Femenino Internacional de la República Argentina. Los orígenes del mismo se remontan a las reuniones de la Asociación Universitaria Argentina, ubicando en 1908 la primera propuesta de organización en palabras de la Dra. Julieta Lanteri: “(..) un congreso femenino para festejar el centenario de la libertad Argentina y que se celebrará en la misma fecha” (Acta 18, período 6° de la Asociación, 22 de mayo de 1908, Acta I Congreso Femenino Internacional de la República Argentina). La moción es ahí mismo aprobada y queda constituida la comisión organizadora. Será un mes después, el 16 de junio de 1908, que en Asamblea General Extraordinaria se resuelve que el Congreso sea Internacional; también se aprueban las bases y reglamentos presentados por la Presidenta (en ese momento) Emilia M. Salza; y se nombra la comisión organizadora y las comisiones de los diferentes temas. Todo lo acontecido es publicado a través del Primer Boletín del Congreso Femenino Internacional y queda fijada la fecha.

Un año después, el 23 de mayo de 1909, se realiza una nueva Asamblea Extraordinaria en donde la presidenta renuncia por cuestiones de salud y es sustituida por la vice-presidenta Dra. Petrona Eyle (aunque la renunciante queda ocupando el lugar de la vice-presidencia). En esta misma sesión se modifica el artículo 15 del reglamento del Congreso estableciendo que será exclusivamente femenino. Las modificaciones son publicadas en el Segundo Boletín de la Asociación. El tercer y último boletín se publican en el mes de febrero de 1910, en el mismo quedan explicitados los miembros de la comisión organizadora (14 miembros en total, de las cuales 9 figuran como Doctoras) y el personal a cargo de cada una de las 6 secciones temáticas (Sociología, Derecho, Educación, Ciencias, Letras y Arte e Industria). En el mismo acto se constituyen también una comisión de Recepción y Fiestas; 3 comisiones de Propaganda (en el Interior, en América y en Europa) y los miembros honorarios del Congreso pertenecientes a 8 países (España; Francia; Bélgica; Italia; Suecia; Inglaterra; Rusia y Estados Unidos). Resaltan entre los miembros algunos de importante trascendencia académica como Mme. Curie y María Montessori; como así también una importante cantidad de miembros nombrados de Italia (un total de 8), a diferencia del resto de los países que cuenta con 1 o 2 representantes. Es en la misma sesión extraordinaria que se aprueban las Bases y Programa del Congreso y se realiza solo una sesión más antes de iniciar el Congreso, bajo el nombre de Sesión Previa, el día 18 de mayo a las 9.30 horas en donde se elige en sesión secreta a la Presidenta Efectiva, resultando electa por un total de 18 votos (sobre una base de 33 miembros presentes) la Dra. Cecilia Grierson. En el mismo acto son elegidas; como primera presidenta honoraria la delegada de Chile María Espíndola de Muñoz y como segunda presidenta honoraria la Dra. Petrona Eyle. En la categoría de vice-presidentas honorarias son nombradas todas las delegadas extranjeras. También es nombrada Secretaria General la Dra. Julieta Lanteri y se reestructura la sección Educación al incluirse los trabajos de Arte, Letras e Industria (Actas I Congreso Femenino Internacional de la República Argentina, 1910).

Teniendo en cuenta a las primeras graduadas de la Universidad de Buenos Aires, encontramos que participan principalmente en la organización del Primer Congreso y en la conformación de sus comisiones. Este es el caso de las Dras. Cecilia Grierson, Elvira Rawson; Petrona Eyle, Julieta Lanteri, Irma Vertúa y Adela Zauchinger. Por otro lado, otras graduadas como: Rosa Pavlovsky, Antonia Freuler y María Julieta Becker, participaron como adherentes al Congreso.

En relación a los trabajos presentados, encontramos que la Dra. Cecilia Grierson presentó un trabajo con el título: “*Ciencias y artes domésticas*” en la sección educación, letras, artes e industrias. En el caso de la Dra. Elvira Rawson presentó dos trabajos, el primero titulado

“Estudios sobre niños débiles ante la educación” en la sección educación, letras, artes e industria y dos proposiciones “Enseñanza de la historia” y “Modificaciones al código civil argentino” en la sección derecho. En el caso de la Dra. Lanteri presentó una Proposición sobre el tema “Prostitución” en la sección sociología.

Graduadas UBA 1880-1910			
<i>Año</i>	<i>Nombre y Apellido</i>	<i>Observaciones</i>	<i>Participación en el Primer Congreso Femenino Internacional</i>
1885	Elida Paso	Se recibe de farmacéutica (título intermedio de la carrera de medicina, después logra su ingreso a Medicina mediante vía judicial, aunque no llega a recibirse porque fallece)	
1889	Cecilia Gierson		Presidenta /Integrante de Comisiones/Presidencia del acto de cierre/ Presenta el trabajo “Ciencias y Artes domésticas”
1892	Elvira Rawson		Vice-presidenta efectiva / Integrante de comisiones / Presenta el trabajo “Estudios sobre niños débiles ante la educación” / Presenta la Proposición “Enseñanza de la historia” / Presenta la Proposición “Modificación al Código Civil Argentino”
1891	Petrona Eyle	Se gradúa en Zurich y revalida su título en UBA en 1893	Integrante de comisiones
1891	Rosa Pavlovsky	Se gradúa en Paris y solicita su reválida en UBA.	Adherente
1895	Margarita Práxades Muños	Graduada en Chile. Inicia trámite de reválida, sin completar el trámite	
1902	Bárbara Mauthe de Ymaz		

1902	Lola Ubeda		
1903	Teresa Ratto		
1906	Julieta Lanteri	En 1897 se había recibido en la carrera de farmacia.	Propone la celebración del Congreso / Secretaria General/ Integrante de comisiones / Presenta la Proposición “Prostitución”.
1908	Irma Vertúa		Integrante de comisiones
1909	Fanny V. Borchardt	En 1898 se había recibido en la carrera de farmacia.	
1910	Adelcira Agostini		
1910	Antonia Freuler		Adherente
1910	María Becker	Julieta	Adherente
1910	Adela Zauchinger		Adherente

Fuente: Actas I Congreso Femenino Internacional de la República Argentina; 18, 19, 20, 21 y 23 de mayo de 1910. Imprenta A. Ceppi (1911); Palermo (2006); Sanchez, Provenzano, Pèrgola (2015)

Si bien la mayoría de los trabajos quedó en manos de otras participantes, la sesión de clausura estuvo presidida por la Dra. Cecilia Grierson. Quien sintetizó los lineamientos principales que atravesaron el sentido de este Congreso: “(..) *este Congreso, que es un alto exponente de la capacidad de la mujer pensante*” y la modalidad utilizada para llevar a cabo los intercambios: “(..) *los debates han sido libres y llevados en forma parlamentaria* (..)”. Como así también el sentido final de la realización del mismo: “(..) *este congreso* (..) *exclusivamente “feminista”, es decir, buscando el adelanto de la mujer*”; “(..) *aspiramos mejorar la condición de la mujer*”.

A modo de cierre:

El reclamo por el acceso de las mujeres a la Universidad aparece enmarcado en un contexto en donde se irán acrecentando los reclamos feministas y en donde se cuestiona la capacidad de las mujeres para acceder al conocimiento, siendo la medicina la disciplina en donde logran incorporarse las primeras graduadas de la Universidad de Buenos Aires.

El análisis de los documentos realizado, como así también su entrecruzamiento, nos ha permitido dar cuenta del rol de las primeras graduadas de la Universidad de Buenos Aires en el Primer Congreso Femenino Internacional. Encontramos una marcada presencia de estas figuras principalmente en el armado y estructuración del Congreso. En el mismo encarnan un rol de sostén de una estructura caracterizada como parlamentaria y que habilita la emergencia de la voz de otras mujeres. Resalta en primer plano que, si bien la propuesta y organización del evento estuvo a cargo de las primeras graduadas de la carrera de medicina de la Universidad de Buenos Aires, no es su voz la que aparece mayoritariamente en los debates. Es posible pensar en este sentido, el impacto de estas figuras como habilitando la emergencia e intercambio de diversas discursividades femeninas provenientes de múltiples sectores de la

sociedad argentina e internacional. Discursividades exclusivamente femeninas en un contexto en donde prácticamente las mujeres se encuentran excluidas del discurso social predominante.

Queda pendiente para futuras investigaciones el análisis discursivo y de contenido sobre las coincidencias y tensiones sobre la concepción de mujer presentes en el discurso del congreso y el ideal de mujer que se promueve. Como así también la hipótesis sobre si esta rama del conocimiento se hace permeable a las mujeres en tanto se presenta más próxima al “cuidado” y la “atención” que caracterizan el rol materno y por lo tanto en continuidad con el “deber natural” de la mujer de ser madre correspondiente con el dictamen naturalista de la escena; o si es posible que responda a una necesidad de las mujeres de introducir su especificidad en un terreno del saber que las aborda (sus cuerpos desde la medicina) desde una perspectiva exclusivamente masculina, hasta ese momento.

Referencias:

- Germani, G. (1990). “Hacia una democracia de masas”, En Kogan, H., y Sanguinetti (comp.), “Introducción al conocimiento de la Sociedad y el Estado”, Buenos Aires: Eudeba.
- González, M. C. (2014). Las primeras mujeres en la UBA. Archivo Histórico UBA. Secretaría de Asuntos Académicos.
- Iturriza, M; Pelazas, M. (2000). “Imágenes de una ausencia, presencia de la mujer en la fotografía de prensa argentina 1920 a 1930”. Buenos Aires, Prometeo.
- Narvaja de Arnoux, E. (2007). “Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo”; Buenos Aires: Santiago Argos Editor.
- Palermo, I. (2006): El acceso de las mujeres a los estudios universitarios (Siglo XIX). Tebeto: Anuario del Archivo Histórico Insular de Fuerteventura, N°. 19, págs. 375-417. ISSN 1134-430X
- Sanchez, N.; Provenzano, S.; Pérgola, F. (2015). Las primeras mujeres de la medicina universitaria argentina. 1889-1950. Editorial Alfredo Buzzi: Buenos Aires.
- Rossi, L. (2001): “Instituciones de psicología aplicada según períodos políticos y cambios demográficos en Argentina. Vestigios de Profesionalización”; En Rossi, L. (Ed), “Psicología: su inscripción universitaria como profesión”; Buenos Aires: Eudeba.
- Rossi, L.; Falcone, R.; Kirsch, U.; Rodríguez Sturla, P. y otros (2005). Psicología en la Argentina. Vestigios de profesionalización temprana. Buenos Aires, JVE Ediciones, ISBN 987-9203-49-6.
- Rossi, L.; Freijo Becchero, F. (2018). GÉNERO Y PSICOLOGÍA: Un análisis discursivo sobre las conceptualizaciones en torno a la mujer entre 1880-1930. Enciclopedia de Salud Mental: Buenos Aires.
- Sosa de Newton, Lily. (1986). Diccionario biográfico de mujeres argentinas. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Torrado, S. (2003). Historia de la familia en la Argentina Moderna 1870 – 2000. Ediciones de la Flor: Buenos Aires.

Fuentes originales

*Actas del Encuentro Argentino de Historia de la
Psiquiatria, la Psicología y el Psicoanálisis, volumen 20*

Actas I Congreso Femenino Internacional de la República Argentina; 18, 19, 20, 21 y 23 de mayo de 1910. Imprenta A. Ceppi (1911).

Actas I Congreso Patriótico de Señoras de América del Sud. Antecedentes. Sesiones. Trabajos. Juicios de Prensa. Imprenta Europea de M. A. Rosas (1910).

MERCANTE A DIARIO: ANÁLISIS DE UNA SERIE DE ARTÍCULOS DE VÍCTOR MERCANTE PUBLICADOS EN PERIÓDICOS ARGENTINOS (1890-1906)

*AGUINAGA, MARÍA CECILIA; LABORATORIO DE HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA (LABHIPSI),
FACULTAD DE PSICOLOGÍA (UNLP)*

Resumen:

En el siguiente trabajo se analiza una serie de artículos de Víctor Mercante publicados en diversos diarios de las ciudades de San Juan y de Mercedes (Buenos Aires) y en dos diarios nacionales entre los años 1890 y 1906. Se incluye, asimismo, un conjunto de discursos editados por los mismos periódicos, ofrecidos por el pedagogo en ocasiones diversas. El análisis permite poner en evidencia, por un lado, los problemas que están en el centro del quehacer científico del autor durante esta época y que resultan significativos para su difusión en un medio de comunicación, que, a diferencia de las publicaciones científicas, pudiera llegar a un público más amplio. Se han delimitado dos cuestiones centrales alrededor de las que giran los artículos analizados: el rol de la educación y la pregnancia de la matriz evolucionista. Por otro, se pone de relieve el interés de diarios y periódicos en publicar las producciones del autor, teniendo en cuenta la paulatina inclusión de la prensa escrita en tanto que actor político y cultural en el marco del proceso de modernización. La necesidad de un consenso social que legitimara una intervención educativa de base científica como parte fundamental del proyecto político modernizador podría pensarse como condición de posibilidad de esta confluencia entre la labor divulgadora de Mercante y el interés de los diarios en la publicación de sus desarrollos y propuestas.

Palabras clave: Mercante; prensa; educación; progreso

Introducción

Víctor Mercante (1870-1934) fue uno de los pedagogos argentinos más relevantes de los últimos años del siglo XIX y principios del siglo XX. Su producción escrita, que se inicia en 1892, incluye una serie de libros y numerosas publicaciones de artículos en diversas revistas científicas locales y extranjeras, gran parte de los cuales recopilan los resultados de sus indagaciones. Este trabajo se propone analizar una serie de artículos y de discursos de su autoría publicados en diversos diarios del interior y, en menor medida, nacionales, 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.³

Este archivo incluye, entre otros materiales (Aguinaga, 2017a, 2017b), una gran variedad de artículos publicados entre los años 1888 y 1927. Se podrían clasificar, en principio, tres tipos de publicaciones diferentes: en primer lugar, artículos en los que el autor presenta cuestiones vinculadas a su quehacer científico, en segundo lugar, discursos pronunciados en diferentes eventos como actos de colación de grado o conferencias organizadas por entidades diversas y, finalmente, artículos relacionados con los intereses artísticos de Mercante, que incluyen tanto comentarios o críticas a obras literarias o musicales como también producciones literarias de su autoría.

En este trabajo se analizarán las dos primeras clases de artículos, en la medida que se intentarán poner de relieve aquellas manifestaciones que refieren específicamente a aspectos vinculados a su labor como docente y como investigador de temáticas pedagógicas.

En cuanto al período abordado, este obedece a una razón relativa a la inserción institucional del autor. Entre los años 1885 y 1889 Mercante fue alumno de la Escuela Normal de Paraná, donde realizó sus estudios de magisterio. En 1890 fue nombrado regente de la Escuela Normal de San Juan (Dagfal, 2010) donde permaneció hasta 1894, año en que se instaló en la ciudad de Mercedes, provincia de Buenos Aires, para dirigir la Escuela Normal Mixta de esta ciudad (Mercante, 1944). Desempeñó este

³ 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.

cargo entre junio de ese año 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 UNLP. Los artículos analizados en este trabajo corresponden a la etapa previa a su llegada a esta institución. El primero de ellos está fechado en 1890, dos meses después de su llegada a San Juan, y el último de ellos en enero de 1906, unos meses antes de su partida para La Plata.

Para el ordenamiento del material, en la medida que el archivo aún no tiene una lógica coherente y se caracteriza por la heterogeneidad y por la carencia de un hilo conductor, se siguió el criterio del ordenamiento cronológico a partir de la confección de un cuadro de clasificación de los artículos (Bossié, 2008). En este se consignaron una serie de datos que incluyeron nombre de la publicación (en los casos en los que se pudo establecer), fecha, lugar, nombre del artículo, inclusión o no de su nombre como autor o uso de seudónimos, tipo de artículo (cartas enviadas a los diarios, artículos, comentarios de obras, discursos y conferencias, extractos de libros) y temas abordados.

La expansión y la consolidación de la prensa como actor social

El período al que pertenecen los artículos analizados se caracteriza por la expansión de un nuevo espacio cultural, que vino a sumarse a la cultura letrada: la prensa escrita. “El número de títulos, la variedad de los mismos, las cantidades de ejemplares impresos acreditan para la prensa argentina de esos años la movilidad de una onda expansiva casi sin paralelo en el mundo contemporáneo... (Prieto, 1988, p. 9). Las fuentes que relevan la situación de la prensa en Argentina entre 1877 y 1895 dan cuenta de este crecimiento exponencial que ubica a nuestro país entre aquellos con el promedio más alto de diarios por habitante (Prieto, 1998; Zimmermann, 1998). Junto con el incremento del número de ejemplares editados resulta relevante durante este período la variedad de títulos y de contenidos, lo cual incluía diarios, semanarios, revistas de aparición semanal o mensual; órganos de información general, políticos, humorísticos, religiosos, profesionales, etc. Este proceso que tiene como centro incuestionable la ciudad de Buenos Aires también se da en el interior del país, donde los diarios representaban y satisfacían una compleja red de intereses regionales⁴ (Graciano, 2013; Pasolini, 2013; Prieto, 1988).

Esta expansión de la prensa se dio a la par de su consolidación como actor social. La sociología, las ciencias políticas, la historia, entre otras, han dado cuenta de su intervención en el campo político y cultural en la medida que ha tenido un rol ineludible en la construcción de representaciones en las sociedades modernas. El medio gráfico es considerado como actor político en tanto que

es capaz de afectar el proceso de toma de decisiones en el sistema político (...) El periódico pone en acción su capacidad para afectar el comportamiento de ciertos actores (...) influye sobre el gobierno, pero también sobre los partidos políticos, los grupos de interés, los movimientos sociales, los componentes de su audiencia. (Borrot, 1989, p. 67).

Al mismo tiempo, entendida como un espacio de producción cultural, la prensa participa activamente como promotora de saberes, valores, normas, y también de criterios relativos al gusto, las costumbres y los modos de sociabilidad que dan forma a la vida social (Kircher, 2005).

De este carácter deriva, en parte, su relevancia como objeto histórico, en la medida que constituye un vehículo de discursos y prácticas culturales, expresiones de un espacio de sociabilidad determinado en el que se destacan temas, significaciones, acciones, y también, actores privilegiados que se autorizan y son autorizados en esta proyección al espacio público.

Los artículos

Como se mencionó, Mercante, con 20 años, aceptó el cargo de regente de la Escuela Normal de San Juan. Del período durante el que vive en esta ciudad constan en el archivo 21 artículos publicados

⁴ Para dar un ejemplo, el censo realizado en la provincia de Buenos Aires de 1895 da cuenta de 84 diarios y periódicos que se editaban en el territorio bonaerense. Para el año 1907 ya se registran 229 (Salas, 1908).

en *La Unión y La Libertad*, ambos de corta existencia, el primero editado entre 1886 y 1901 y el segundo entre 1893 y 1895, y *La Tribuna*.

Siguiendo el criterio ya planteado, fueron analizados 11, uno de los cuales consiste en un discurso pronunciado por el autor en el teatro Los Andes⁵. 3 salieron en *La Libertad*, 2 en *La Unión* y 1 en *La Tribuna*. De los restantes 5 no se ha podido establecer el diario en que fueron publicados, sólo constan la fecha y el lugar.

Durante el período en que Mercante fue director de la Escuela Normal Mixta de Mercedes publicó artículos en los siguientes diarios locales: *El Orden*, matutino fundado en 1894, de interés general, con una tirada de 700 ejemplares; *La Ley*, matutino que sostenía los principios de la Unión Cívica Radical y que publicaba 900 ejemplares diarios y *El Siglo*, matutino político, literario y de interés general fundado en 1904, con una tiraje de 800 ejemplares (Salas, 1908). Uno de los artículos posiblemente haya salido en el diario *Buenos Aires* de La Plata. Finalmente, constan 3 publicaciones en dos diarios nacionales, *La Nación* y *La Vanguardia*, este último fundado en 1894, órgano de difusión del Partido Socialista (Buonuome, 2015).

En total en el Archivo constan 34 publicaciones de este período. Se tuvieron en cuenta 13, de los cuales 9 son discursos o conferencias. 3 han sido publicados en *El Orden* y 1 en *La Ley*. De los que aparecieron en diarios nacionales, se tendrán en cuenta 2 (1 de ellos replicado en *El Provincial*, del que no se ha podido conocer el lugar de edición). Finalmente, se desconoce a qué publicación corresponden 6 artículos aunque sí figuran la fecha y el lugar.

Cabe aclarar que sólo se han contemplado en este trabajo aquellas publicaciones respecto de las cuales se ha podido establecer que son de la autoría del pedagogo. En algunos casos no consta el nombre impreso y, o bien están firmados con el seudónimo “Blondel”, o bien no consta la autoría y, en ocasiones, figura agregada la firma manuscrita del autor, posiblemente de su puño y letra. Para el primer caso, es el mismo Mercante en *Una vida realizada* (1944) quien afirma haber publicado artículos con el seudónimo mencionado en periódicos sanjuaninos. Para los otros dos casos, se ha incluido como material de consulta un documento mecanografiado confeccionado por Whérfield Salinas⁶ que forma parte del Archivo y que lleva por título “Artículos publicados por Mercante”. Allí, en un listado, figuran como de su autoría algunos de estos artículos que carecen de firma impresa.

Los temas

En los artículos analizados pueden identificarse, claro que no exclusivamente, dos temáticas recurrentes, íntimamente relacionadas entre sí. En primer lugar, con mayor o menor extensión, el rol de la educación. Sólo para nombrar algunos ejemplos, en el discurso “Sociabilidad Sudamericana” plantea que es “...el talismán secreto que agiganta la fuerza de las naciones...” (Mercante, s/d, 1891, párr. 29). Así mismo, en el discurso de entrega de diplomas de la Escuela Normal Mixta de Mercedes (Mercante, s/d, 1896) establece que

el espíritu industrial y especulativo de nuestro siglo ha desarrollado tendencias utilitaristas que nos nos (sic) han llevado a los puntos extremados del egoísmo... Una fuerza puede extirpar los tumores e iluminar el camino que conduce a la felicidad...es la educación. (párr. 17).

Agrega que esta no debe limitarse a desenvolver las aptitudes intelectuales ni a incorporar en la mente del alumno múltiples conocimientos, “...si no ejercitar todas las actividades de que la naturaleza

⁵ Si bien los artículos escritos por Mercante para ser publicados podrían considerarse producciones cualitativamente diferentes a los discursos, en la medida que suponen sus propios objetivos, interlocutores, estilos, etc, en este trabajo se analizarán de manera indistinta teniendo en cuenta lo que tienen en común: constituirse en material de lectura incluido en la prensa escrita.

⁶ Mercante lo nombra en sus memorias como uno de los docentes de la Escuela Normal de Mercedes “...un joven de la escuela normal de San Juan compenetrado... con los métodos que se habían ensayado allá” (Mercante, 1944, p. 181). Parte del material que consta en “Los papeles de Mercante” ha sido organizado por él, su firma aparece en algunos comentarios e índices que acompañan los artículos, las cartas, etc. También figura como presidente del Consejo Directivo de la Institución Víctor Mercante fundada en Buenos Aires en 1936 (Estatuto, 1936)

ha dotado al hombre para que... puedan soportar la lucha con la naturaleza” (párr. 32). En el discurso pronunciado en la misma instancia dos años después (Mercante, s/d, 1898a) interpela a las graduadas diciéndoles que “Para ser felices el mundo exige de cada hombre un soldado... el país fía en vosotras parte de su bienestar y grandeza y vosotros responded formando buenos soldados del progreso” (párr. 24 y 27). Y, unos años después, plantea que la educación ya ha consumado su tarea: “el esfuerzo de la escuela ha hecho de ellas [las multitudes] masas... concientes, aptas para la vida republicana” (Mercante, 9 de julio de 1905, párr. 6). Se dirige a los docentes diciendo que es el futuro de esas masas sobre los que van a obrar y que deben difundir, de la mano de la ciencia, la educación ética y la instrucción cívica, para un civismo republicano y democrático.

Sobre este telón de fondo general de la educación como herramienta para el progreso, en diferentes publicaciones aparecen planteados aspectos específicos relativos al ámbito educativo. En “Caja escolar” (Mercante, 25 de junio de 1892) plantea que la escuela debe hacer que los niños comprendan la necesidad del capital que, junto con el trabajo y el talento, coadyuvan con la grandeza de un país y que además, es un incentivo para el trabajo porque los aleja de los vicios. En “Escuela de minas” (Mercante, 5 de enero de 1892) celebra que no se cierre la escuela de Ingenieros de San Juan: considera que la ilustración constituye la fuerza y la grandeza de un pueblo y contar con ingenieros argentinos que se sacrifiquen por el bien de la patria lleva a no tener que depender de los extranjeros. En “Fines y procedimientos de la educación común” (Mercante, s/d, 1898b) plantea que la escuela de hoy forma holgazanes que sienten repugnancia por los trabajos físicos, de modo que hay que introducir el trabajo industrial, que tiene una función moralizadora al darle a los alumnos un oficio, siendo preferible este, fundamentalmente el trabajo agrario, a otros tipos de actividades físicas como, por ejemplo, la gimnasia. En “La enseñanza y la evolución” (Mercante, 20 de marzo de 1901) tematiza la función homogeneizadora de la educación al plantear que cada niño presenta una personalidad que explica las diferentes aptitudes dentro del aula pero se puede realizar un trabajo de clasificación para formar grupos semejantes. En “Escuela de retardados” expone su opinión favorable a la creación de escuelas para niños anormales: “Se impone segregar a aquellos elementos fuera del trazo normal para beneficio de los equilibrados y más provecho de los irregulares” (Mercante, s/d, 1905, párr. 1) y, por otro lado, permiten al maestro economizar los esfuerzos que demanda un grupo heterogéneo. En el discurso de entrega de diplomas de la Escuela Normal Mercedes de 1896 hace alusión a la gratuidad de la enseñanza como “...un gran paso dado hacia el sistema sociocrático” (s/d, 1896, párr.42). Se refiere a la misma cuestión en el discurso pronunciado en la misma instancia en 1905 cuando les plantea a los graduandos que deben secundar el movimiento de los gobiernos promotores de escuelas laicas, gratuitas y obligatorias. En “La mujer de categoría” (Mercante, 1 de junio de 1892), en un tono irónico, caracteriza un tipo de mujeres, las “categóricas”, que deben prescindir del saber sobre ciencia y limitarse a aprender francés y piano, casarse, organizar la casa, etc. Puede leerse aquí entrelíneas la apuesta por la importancia de una educación inclusiva de la mujer.

En estas precisiones respecto de la cuestión educativa se deja ver una clave de lectura evolucionista que se encuentra presente en varios de los artículos analizados, lo cual constituye el segundo tema recurrente que surge de la lectura de las publicaciones. En “La enseñanza y la evolución” establece que la escuela, debe proveer a “...la adaptación de la ontogenia a los últimos siglos de la evolución filogenética, [y tiene] la tarea de combatir las malas herencias que por falta de los buenos hábitos vienen desarrollándose fortuitamente solas...” (Mercante, 20 de marzo de 1901, párr. 15). En este artículo, Mercante plantea que debe haber alguna ley que guíe el procedimiento de enseñar: “La genealogía de los conocimientos, la investigación de los principios que guiaron las adquisiciones humanas, la filogenia del saber... trazan el camino a la metodología encargada de producir evoluciones ontogenéticas con los artificios de la escuela” (párr. 3). Plantea que, en sus orígenes, el hombre se dirigió al mundo para satisfacer sus necesidades y, en ese movimiento, fue la observación la que hizo que surgiera el conocimiento objetivo sobre el mundo. Esto entroniza la observación como punto de partida evolutivo del conocimiento humano, lo cual tiene como correlato la propuesta de partir siempre de la observación del alumno como recurso para el conocimiento. Así lo plantea también en “Museos

escolares” (Mercante, 1 de mayo de 1893), capítulo de lo que, en ese momento, era un libro en preparación⁷. Aquí establece que, pedagógicamente, no puede seguirse una marcha contraria a la de la evolución de la humanidad sino que hay que sistematizar el proceder de la naturaleza, lo cual supone que hay que fortificar lo que está dispuesto naturalmente, a saber, la observación. Desarrolla aquí una propuesta de trabajo en el aula que consiste en que los alumnos lleven a clase un objeto y una composición relativa a él, método basado en la idea de que lo más relevante es la observación de los hechos. En “Proyecto de programas I” (Mercante, 12 de marzo de 1892), artículo que escribió para responder a una serie de críticas que se le formularon a los programas por él presentados para las escuelas primarias sanjuaninas, esgrime, entre otras cosas, que estos se adecúan al sistema educacional moderno, es decir, de acuerdo con la pedagogía spenceriana (en el sentido de una enseñanza objetiva). La misma idea, aunque con un matiz diferente, aparece desarrollada en “Educación que no te dejan” (Mercante, 5 de junio de 1893), una carta dirigida a Herbert Spencer donde se queja de la suposición de algunos de que la educación debería ocuparse de que el niño aprenda a escribir y multiplicar para prepararse para el trabajo.

Es necesario desenvolver sistemáticamente las percepciones... si las cosas que nos rodean sirven más que para hacer dinero, si hay en nosotros facultades distintas de los apetitos sensuales (...) si los goces (...) de las artes, la poesía, la ciencia y la filosofía tienen alguna importancia para nuestra felicidad, entonces es conveniente que sea alentada la inclinación de todos los niños a observar las bellezas de la naturaleza y a estudiar sus fenómenos (...) hay que enseñar a observar. (párr. 8).

La importancia de la percepción como punto de partida en la enseñanza también es abordado en “Escuela Normal de Profesores” (Mercante, 27 de agosto de 1894) publicado en *La Nación*, donde realiza una descripción elogiosa de los procedimientos llevados adelante en esa institución que suponen el primado de lo concreto sobre lo abstracto (las llamadas “lecciones objetivas de cosas”). Así mismo, en el discurso de la primera colación de grados de la Escuela Normal Mixta de Mercedes (Mercante, s/d, 1894) les sugiere a los graduados que tengan en cuenta una ley: “la evolución es primero copista, luego imitadora y, por fin, original...” (párr. 11). Esto incluso, tiene consecuencias en lo que respecta al rol del maestro, en la medida que se exige de él un modelo irreprochable. Finalmente, en “Descartes. Sus observaciones aplicadas a la pedagogía” (11 de mayo de 1890) plantea que el filósofo se olvidó “... de lo que lo rodea para hundirse en lo abstracto (...) Metafísica: que no observa, que no saca de allí las grandes verdades (...) su método podrá enseñar a razonar (...) pero será pérdida de tiempo” (párr. 9 y 10).

Su adhesión a la perspectiva evolucionista referida a cuestiones más amplias que las estrictamente pedagógicas aparece explícitamente planteada por Mercante en varias ocasiones en los artículos analizados. En “Discusión sobre el darwinismo” (Mercante, 10 de diciembre de 1891) expone un cuestionamiento a aquellos que aún no se han plegado a los hallazgos de Darwin y sostienen aún la teoría de Cuvier. Tanto en “Centro Liberal. La conferencia inaugural” (Mercante, 13 de noviembre de 1901) como en “A través del tiempo”, conferencia publicada en Chivilcoy (Mercante, 8 de septiembre de 1905) expone un desarrollo donde ubica al hombre como producto de un proceso evolutivo que parte de elementos simples que se han ido combinando evolutivamente gracias a la operación de las leyes naturales y que culmina en una síntesis. “Un golpe de civilización, un poco de industria, una casa, menos sol, baños, buenas comidas, afeites para la señoras, foot-ball para los hombres, y llegamos a la edad presente” (párr. 67). Por otro lado, las leyes evolutivas biológicas aparecen también como recurso para explicar los cambios sociales. En “Trilogía de una edad” (Mercante, 30 de abril de 1892) presenta las diferentes miradas que sobre la Edad Media tienen un teólogo, un metafísico y un positivista. Este último la considera una consecuencia necesaria de la ley de progreso biológico y social: “las leyes naturales son incontrovertibles y, por lo tanto, no puede la especie retroceder aunque la voluntad de algunos de sus individuos la (sic) quiera.” (párr. 19).

⁷ *Museos escolares argentinos y la escuela moderna*, publicado en 1893.

A su vez, la adopción de la teoría evolucionista supone una consideración relativa a las diferencias raciales y a las nacionalidades y al papel de la herencia. En “Sociabilidad Sud-americana” (Mercante, s/d, 1891) plantea que, superada la etapa del coloniaje y la del militarismo, surge una nueva sociedad en Sud-América, producto de un cambio obligatorio que obedece a las leyes darwinianas: las razas indígenas, con su vitalidad, y la raza ibérica, civilizada, se combinan siguiendo las leyes de la evolución que se dirige hacia el progreso. En “Fines y procedimientos de la educación común” (Mercante, s/d, 1898b) plantea que en nuestro país resulta común el gustar de “...aquellos que menos magulle los músculos, por la dosis de sangre indígena que cargan nuestras venas” (párr. 3). Una idea similar aparece en la conferencia “San Martín” (Mercante, 2 de marzo de 1905) donde hace alusión a “... un millón de habitantes del territorio, ignorantes y sin disciplina, azuzados por vitalidades atávicas” (párr. 35). En el discurso de colación de grados en la Escuela Normal de Mercedes (Mercante, s/d, 1903) plantea que los maestros deben contemplar, entre otras, las diferencias raciales entre los alumnos:

Caras con profundas diferencias étnicas (...) sus antenatos (sic) fueron italianos (...) españoles (...) ingleses, africanos, tehuelches, guaraníes. ¿Los resultados (...) serán los mismos? ¿No mostrarán estos niños (...) uno la maravillosa plasticidad del cerebro latino, otro la invencible torpeza del mulato, la potencia elaboradora del alemán, otro la fija incapacidad del indio, otro el espíritu eternamente vago del paisano? (párr. 1).

En el discurso pronunciado en la colación de grados en la Escuela Normal de Mercedes dos años después (Mercante, 9 de julio de 1905) también hace alusión a las cuestiones étnicas cuando les advierte a los noveles maestros que

la multitud está llena de instintos insatisfechos y deseos inabarcables, la voz de los muertos se oye salir del fondo de ella y os arroja al rostro un vaho cargado de herencias complicadas y agresiones irrazonadas que se traducen en un instinto de hostilidad (...) el clamor que sube de ellas tiene siempre algo de brutal y oscuro. (párr. 23).

En la conferencia publicada en Chivilcoy plantea que la etapa actual es “...la del superhombre, para diferenciarnos de contemporáneos que el progreso se olvidó matar 10.000 años antes. Cualquiera de nosotros pone un buen trecho entre ese indígena que hiende la llanura (...) y este caballero tan cariñoso con sus hijitas” (Mercante, 8 de septiembre de 1905, párr. 67 y 68). En “Pelogía. Estudio del niño en la escuela” (Mercante, 4 de noviembre de 1892) expone un estudio hecho en 1891 que le permitió establecer algunos conocimientos sobre la vida psíquica del niño. Establece la importancia de la consideración de la nacionalidad de los niños para la pedagogía en tanto pudo hallar, por ejemplo, que los hijos de padres chilenos son más indisciplinados y los de europeos más puntuales y cumplidores. Finalmente, no sólo el elemento local resulta problemático: en el discurso de colación de grados de la Escuela Normal de Mercedes (Mercante, s/d, 1896) plantea que “Nuestro país (...) ya siente los efectos de la contaminación hereditaria. Europa ha trasplantado sus grandezas y también sus miserias” (párr. 16).

Producción científica y cultura

Como se ha podido ver, dos cuestiones ocupan un lugar predominante en los artículos analizados. Por un lado, el rol de la educación y las precisiones sobre el método, los fines, la organización de la institución escolar y por otro, la clave evolucionista de lectura en relación a la marcha de la educación, los cambios sociales y las cuestiones étnicas.

Puede considerarse que ambas temáticas son para Mercante lo suficientemente relevantes como para hacerlas llegar a un público más amplio, más allá del ámbito estrictamente científico o académico. Su interés por la difusión de los desarrollos científicos se pone de manifiesto también en otras actividades desarrolladas por él en esta época y en épocas posteriores, como la organización de instituciones culturales y la participación en conferencias en diferentes entidades, labor que continuó en La Plata en el ámbito de la extensión universitaria (Aguinaga, 2015). En cuanto a lo que tiene que ver estrictamente con la importancia de la prensa escrita para el logro de este objetivo de difusión, además

de su extensa producción para la divulgación por este medio en sí misma, resulta reveladora la apreciación que hace de la obra de Mitre, fundador del diario *La Nación*, en un discurso que con motivo de su muerte dio en la ciudad de Mercedes (Mercante, 28 de enero de 1906). Entre encomios varios a su labor, plantea lo siguiente:

Sarmiento creó escuelas. Él fundó diarios. *Ambos representaron por igual golpes de muerte a la barbarie* (...) La Nación es una cátedra (...) es una escuela (...) es una tribuna (...) contuvo los desbandes, orientó fuerzas, formó opiniones, resolvió dificultades, unificó sentimientos, ideas y aspiraciones... (párr. 9, la cursiva es nuestra).

Aunque hace alusión a un caso particular, no deja de entreverse en estas afirmaciones la concepción del autor acerca de la función de la prensa escrita.

Ahora ¿por qué Mercante pudo ser una voz relevante para las publicaciones de la época? La respuesta puede hallarse en su carácter de integrante de la *cultura científica* (Terán, 2008) en la medida que sus propuestas teóricas se inscriben en un horizonte epocal de legitimación de las ciencias como claves de la modernización. Su inclusión en el marco de una nueva cultura letrada que tuvo en la prensa escrita uno de sus elementos centrales, tiene como condiciones de posibilidad este contexto en el que progreso y ciencia suponían una estrecha ligazón. Al respecto, resulta ilustrativo un comentario con el que se introduce la publicación de una carta de Mercante dirigida al comisionado escolar de La Plata con motivo de la iniciativa de este de fundar una escuela de niños anormales:

La opinión de (...) Mercante (...) es de mayor importancia y reviste verdadera autoridad porque se trata de uno de los maestros más preparados del país en cuestiones de psicología pedagógica (sic) (...) habiendo con su obra última sobre la aptitud matemática del niño dádose a conocer como un hombre de ciencia. (Escuela de retardados. Una carta de Víctor Mercante, s/d, 1905, párr. 1).⁸

Lo mismo ocurre con una observación acerca de una conferencia ofrecida por Mercante en el teatro Orfeón de Mercedes en homenaje a San Martín: “Mercante es el profundo Mercante, cerebro que rebosa ideas sólidas (...) es el maestro y es el genio” (San Martín. Conferencia dada por el Sr. Mercante en el Teatro Orfeón, 2 de marzo de 1905)⁹.

Resulta evidente, por otro lado, que las temáticas abordadas por Mercante resultan de interés también para la prensa escrita. ¿Qué vuelve a estos temas tan significativos? Debe tenerse aquí en cuenta que la escuela cobra particular relevancia en el marco del proyecto político de los gobiernos que se sucedieron en las últimas décadas del siglo XIX y principios del XX (Puigros, 2000; Tedesco, 2009). A través de la educación se buscaba

la enseñanza (...) de las habilidades necesarias para cubrir la demanda de mano de obra del capitalismo hasta la difusión de identidades en clave nacional (...); desde un objetivo civilizatorio y modernizador, que (...) garantizaba la cohesión social, hasta un anhelo por disciplinar y expropiar culturalmente a las masas. (Cattaruzza, 2009, p. 29).

La intervención educativa queda articulada al ideal de progreso social que es leído en clave evolucionista, es decir, regido por leyes naturales, en una combinación compleja entre la idea de la selección natural operando a nivel social y la creencia en la posibilidad de modificar la herencia a través de la modificación de las costumbres (Talak, 2010).

Los diarios en los que se publicaron los artículos analizados podrían considerarse portavoces de esta retórica de la educación como resorte de un progreso anhelado, sostenida desde argumentos científicos. Como plantea Graciano (2013) “... desde sus inicios, la prensa asumió un carácter faccioso

⁸ Posiblemente se trate del diario *Buenos Aires*, fundado en 1893 en la ciudad de La Plata, dirigido por Eduardo della Croce, a quien está dirigida la carta (Katz, 2004).

⁹ No resulta posible consignar una referencia más precisa de este comentario. El fragmento correspondiente se encuentra recortado y pegado a continuación del discurso con un breve texto mecanografiado, posiblemente por W. Salinas (ver nota al pie V), que dice “Opinó El Orden de esta conferencia”.

en el que el contenido de las noticias y la función periodística *se subordinó, en el mejor de los casos, a un ideal pedagógico de educación de la civilidad...* (p. 385, la cursiva es nuestra).

Es en este marco que articula gobernabilidad y progreso que se inscribe el encuentro entre el interés de Mercante por la difusión en el ámbito cultural más amplio de los desarrollos y las propuestas de la ciencia moderna en general y de la pedagogía en particular, y el de los medios gráficos. Puede plantearse que la idea del progreso como un proceso en el que se vuelve necesario intervenir, incluyó como recurso la conformación de un consenso respecto de valores y concepciones que incluyera al mayor espectro posible a nivel social. La confluencia entre el Mercante divulgador y el interés de los medios es posible en este horizonte de legitimación necesaria de la intervención educativa como parte fundamental del proyecto político modernizador.

Conclusiones

El análisis realizado permite poner en evidencia la confluencia entre, por un lado, una delimitación de temas que resultaron relevantes para Mercante como para ser difundidos como parte de una labor pedagógica extraescolar entre un público más amplio, y, por otro, la puesta en marcha de mecanismos de construcción de fundamentos simbólicamente estables en el marco del proceso modernizador, en este caso desde el ámbito de la prensa escrita, en el que los intelectuales participaron justificando científicamente los diferentes dispositivos de intervención estatal.

Queda pendiente para futuros trabajos, en primer lugar, un abordaje que puntualice los rasgos singulares, si es que los hubo, que adquirieron los medios de comunicación del interior del país. En segundo lugar, la consideración de aspectos más específicos acerca de cuestiones abordadas aquí en términos generales, por ejemplo, la especificidad de la concepción evolucionista de Mercante, habida cuenta de la complejidad y heterogeneidad que adquirió la recepción de esta teoría en nuestro medio. Y, finalmente, un análisis de los artículos no incorporados en este trabajo que pueden echar luz sobre aspectos no contemplados aquí o llevar a nuevas conclusiones.

Referencias

- Aguinaga, M. C. (2015). Mercante y los alumnos de la sección pedagógica de la UNLP: la formación de discípulos. *Memorias del 5to Congreso Internacional de Investigación*, Facultad de Psicología, UNLP (pp. 951-962).
- Aguinaga, M. C. (2017a). Cartas encontradas. Mercante y la difusión de su obra. *Actas del XVIII Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, Rosario, 7-21.
- Aguinaga, M. C. (2017b). Conocimiento en tránsito. Vías de circulación de la obra de Víctor Mercante. *Memorias del 6to Congreso Internacional de Investigación*, Facultad de Psicología, UNLP (pp. 329-338).
- Borrat, H. (1989). El periódico, actor del sistema político. *Anàlisi: Quaderns de comunicació i cultura* (12), 67-80.
- Bossí, F. (2008). Archivos personales: Su tipo particular de organización y tratamiento documental. *Actas del 3er Congreso Internacional CELEHIS de Literatura*. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3577/ev.3577.pdf
- Buonuome, J. (2015). Fisonomía de un semanario socialista: La Vanguardia, 1894-1905. *Archivos de historia del movimiento obrero y la izquierda* (6), 11-30.
- Cattaruzza, A. (2009). *Historia de la Argentina (1916-1925)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- 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. Facultad de Psicología, UBA.
Recuperado de <https://www.academica.org/000-031/119.pdf>

- Graciano, O. (2013). El mundo de la cultura y las ideas. En J. M. Palacio (Dir.), *Historia de la provincia de Buenos Aires. Tomo 4. De la Federalización de Buenos Aires al advenimiento del peronismo* (pp. 153-182). Buenos Aires: UNIPE/Edhasa.
- Katz, R. (2004). *Periodismo platense (génesis y evolución)*. La Plata: s/d
- Kircher, M. (2005). La prensa escrita: actor social y político, espacio de producción cultural y fuente de información histórica. *Revista de Historia, Facultad de Humanidades, UnCO (10)*, 115-122.
- Mercante, V. (11 de mayo de 1890). Descartes. Sus observaciones aplicadas a la pedagogía. *S/d, s/d*
- Mercante, V. (10 de diciembre de 1891b). Discusión sobre el darwinismo. *La Libertad, s/d*.
- Mercante, V. (s/d, 1891). Sociabilidad Sudamericana. *S/d, s/d*.
- Mercante, V. (5 de enero de 1892). Escuela de minas. *La Unión, s/d*
- Mercante, V. (12 de marzo de 1892). Proyecto de programas I. *S/d, s/d*
- Mercante, V. (30 de abril de 1892). Trilogía de una edad. *La Libertad, s/d*
- Mercante, V. (1 de junio de 1892). La mujer de categoría. *S/d, s/d*
- Mercante, V. (25 de junio de 1892). Caja escolar. *S/d, s/d*
- Mercante, V. (4 de noviembre de 1892). Pelogía. Estudio del niño en la escuela. *La Unión, s/d*
- Mercante, V. (1 de mayo de 1893). Museos escolares. *La Tribuna, s/d*
- Mercante, V. (5 de junio de 1893). Educación que no te dejan. *La Libertad, s/d*
- Mercante, V. (27 de agosto de 1894). Escuela Normal de Profesores. *La Nación, s/d*
- Mercante, V. (s/d, 1894). Discurso de colación de grados de la Escuela Normal Mixta de Mercedes. *S/d, s/d*.
- Mercante, V. (s/d, 1896). Discurso de entrega de diplomas de la Escuela Normal Mixta de Mercedes. *S/d, s/d*.
- Mercante, V. (s/d, 1898a). Discurso de entrega de diplomas de la Escuela Normal Mixta de Mercedes. *S/d, s/d*.
- Mercante, V. (s/d, 1898b). Fines y procedimientos de la educación común. *La Vanguardia, s/d*
- Mercante, V. (20 de marzo de 1901a). La enseñanza y la evolución. *El Orden, s/d*
- Mercante, V. (13 de noviembre de 1901). Centro Liberal. La conferencia inaugural. *La Ley, s/d*.
- Mercante, V. (s/d, 1903). Discurso de colación de grados en la Escuela Normal de Mercedes. *S/d, s/d*.
- Mercante, V. (2 de marzo de 1905). San Martín. Conferencia dada por el Sr. Mercante en el Teatro Orfeón. *S/d, s/d*
- Mercante, V. (9 de julio de 1905). Discurso de entrega de diplomas de la Escuela Normal Mixta de Mercedes. *El Orden, s/d*.

- Mercante, V. (8 de septiembre de 1905). A través del tiempo. *S/d, s/d*
- Mercante, V. (s/d, 1905) Escuela de retardados. Una carta de Víctor Mercante. *Buenos Aires? s/d.*
- Mercante, V. (28 de enero de 1906). Discurso del S. Mercante con motivo del fallecimiento del General Bartolomé Mitre. *S/d, s/d*
- Mercante, V. (1944). *Una vida realizada (Mis memorias)*. Buenos Aires: Ferrari Hermanos.
- Pasolini, R. (2013). Vida cotidiana y sociabilidad. En J. M. Palacio (Dir.), *Historia de la provincia de Buenos Aires. Tomo 4. De la Federalización de Buenos Aires al advenimiento del peronismo* (pp. 363-392). Buenos Aires: UNIPE/Edhasa.
- Prieto, A. (1988). *El discurso criollista en la formación de la Argentina moderna*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Puiggrós, A. (2006). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Salas, C. P. (1908). *El periodismo en la provincia de Buenos Aires. Año 1907*. La Plata: Taller de impresiones oficiales.
- Talak, A. M. (2010). Progreso, degeneración y darwinismo en la primera psicología argentina, 1900-1920. En G. Vallejo y M. Miranda (Dirs.), *Derivas de Darwin. Cultura y política en clave biológica* (pp. 299-320). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tedesco, J. C. (2009). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Terán, O. (2008). Presentación. En su *Vida intelectual en el Buenos Aires fin-de-siglo (1880-1910)* *Derivas de la "cultura científica"* (pp. 9-11). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina
- Zimmermann, A. (1998). La prensa y la oposición política en la Argentina de comienzos de siglo: el caso de "La Nación" y el Partido Republicano. *Estudios Sociales* (15). Recuperado de <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/EstudiosSociales/article/view/2411/3431>

PSICOANÁLISIS Y UNIVERSIDAD (AÑOS 70). MASOTTA, PICHÓN RIVIERE, FREUD Y LACAN ÍTULO

ROSA FALCONE. UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES (UBA), ARGENTINA.

Resumen:

Revisar el recorrido intelectual de Oscar Masotta como ensayista, filósofo, escritor, crítico de arte, etc. reconstruye un itinerario que, desde los años 50 hasta los 70, va desde la crítica literaria, sus intereses por la filosofía, el arte pop, la historieta, su iniciación en la fenomenología, y su pasaje por el existencialismo hasta arribar al estructuralismo. Es desde este itinerario que me propongo reflexionar sobre las peculiaridades que adopta el psicoanálisis lacaniano y la obra de Lacan, en el contexto argentino. El eje central de este trabajo gira alrededor del siguiente interrogante: cuánto de la trascendencia que adquiere el psicoanálisis lacaniano en nuestro país, proviene de la intelectualidad argentina reunida alrededor del arte, la poesía, la literatura y la filosofía y cuanto a los grupos ligados a la ciencia en general y la ciencia médica en particular, que se podrían englobar dentro de lo que podríamos llamar “discurso universitario”. Para ello se hará una introducción analizando la escena intelectual de Buenos Aires, en las décadas del 50, 60 y 70, época en que se torna relevante la figura de Oscar Masotta y la fundación de la Escuela (EFBA), sus intercambios con Pichón Riviere, y la propagación en Buenos Aires del modelo de enseñanza de Freud y Lacan.

Palabras-claves: Psicoanálisis, Universidad, Argentina, Masotta, Enseñanza

Introducción: Oscar Masotta: Sus inicios ligados a la crítica literaria y el arte pop. La evolución.

Oscar Masotta estuvo inicialmente conectado con el llamado “Grupo Contorno” que publica la revista con el mismo nombre, en la década del 50¹⁰. La revista *Contorno*, en la que escribían entre otros Masotta, Sebrelí, David Viñas y su hermano Ismael, Noé Jitrix, Adolfo Pietro y Ramon Alcalde estuvo dedicada especialmente al análisis y la crítica literaria. El grupo se nuclea inicialmente alrededor de la figura de Roberto Arlt y otros escritores de vanguardia; al respecto, son varios los artículos que escribe Masotta, entre 1958 y 1959, que darán origen a su libro *Sexo y Traición en Roberto Arlt*, en 1965.

Recordemos el panorama intelectual argentino de los años 50: los hermanos Viñas, Sebrelí, Rozitcher, Ramon Alcalde, entre otros, pertenecían al grupo Althusseriano, que desde la revistas *Contorno* y *Sur* (dirigida por Victoria Ocampo), parten del existencialismo de Jean P. Sartre, y culminan en la creación del Instituto Di Tella, que en 1962, muda sus oficinas a la Plaza San Martín.

Es conocido el influjo que este grupo recibía de la revista *Les temps modernes*, dirigida por Jean P. Sartre, adhiriendo a una izquierda que denunciaba los totalitarismos y revisaba el marxismo, en lo que se llamó “resistencia parisina”. Los antecedentes de *Contorno* habían sido la revista *Centro* (vocero de la Facultad de Filosofía y Letras, 1951), lugar de expresión de jóvenes intelectuales, e *Imago Mundi* (Carlos Correas, Juan José Sebrelí, Oscar Masotta).

¹⁰ Revista *Contorno*, 1953.

Desde estos antecedentes es que se ha hablado de la articulación entre los intelectuales y la política sobre el fondo del golpe del 55, que derroca a Perón y que desencadena la fuerte oposición de la intelectualidad del Buenos Aires de entonces (Neiburg, 1998).

En el transcurso de la década del 60, Masotta se aleja de la crítica literaria y comienza a interesarse por otras manifestaciones de los lenguajes estéticos tales como las escuelas pop, los happenings y la historieta. Durante 1967, se dedica a trabajar extensamente cuestiones relacionadas con la cultura; publica “*El pop art*”, que es un relato acotado de sus conferencias en el Centro de Artes Visuales del Instituto Di Tella, y un año después la emblemática editorial Jorge Álvarez le publica “*Happenings*”, un trabajo colectivo junto a varios artistas plásticos. También dirige la revista sobre historietas “*LD*”, subtitulada “*Literatura dibujada*”. Todo lo cual lo lleva a organizar, en 1968, la *Bienal Mundial de la Historieta* convirtiéndose en una figura del vanguardismo en el Instituto Di Tella.

En el prólogo a “*Conciencia y Estructura*”, Masotta hace referencia a su evolución intelectual y a sus posiciones político-ideológicas:

“aquí, menos que en cualquier otro nivel, existe “evolución”. Yo no he evolucionado desde el marxismo al arte pop, ni ocupándome de las obras de los artistas pop traiciono, ni desdigo, ni abandono el marxismo de antaño [...] Desde el punto de vista de mis posiciones ideológicas es preciso entonces leer acumulativamente los trabajos aquí reunidos” (Masotta, 1968).

En paralelo, Masotta difunde su *Introducción a la lectura de Lacan* y *La historieta en el mundo moderno* y da cursos en el Instituto Di Tella; uno de los más relevantes, como es sabido, fue el curso sobre *La carta Robada*. Fueron seis clases sobre el seminario de Lacan “La carta robada de E. A. Poe”, titulado “Jacques Lacan. Psicoanálisis y estructuralismo”, dictado entre julio y agosto del 69. En octubre de ese mismo año organiza el “*Segundo Congreso Lacaniano*” en el Centro de Medicina de Buenos Aires. Simultáneamente crea y dirige junto con Jorge Jinkis, la colección “*Los casos de Sigmund Freud*”, para Editorial Nueva Visión. En el año 1971, se distribuye el primer número de la revista *Cuadernos Sigmund Freud*.

Del año 1968 datan dos textos de Masotta que evidencian su acercamiento a Lacan: “La fenomenología de Sartre y un trabajo de Daniel Lagache” y “Jacques Lacan o el inconsciente en los fundamentos de la filosofía”. German García (1980) señala que Masotta realiza, en 1964, su primera exposición en público sobre textos de Lacan, en el Instituto fundado por Pichon Riviere, por fuera de la APA, al tiempo que sostiene fervientemente, que Masotta ya conocía a Lacan desde el año 59 y que en un intercambio epistolar, en el año 65, Lacan le envía dedicados los *Escritos*, en francés¹¹.

En 1969, Masotta está definitivamente posicionado en el psicoanálisis, es en abril de ese año cuando dicta la conferencia “Leer a Freud” en el Instituto Luchelli Bonadeo, y a mediados de mayo organiza el *Primer congreso lacaniano* en la ciudad de Monte Grande. Los trabajos allí presentados aparecen en la revista *Cuadernos Sigmund Freud*:

“los Cuadernos Sigmund Freud definen sus objetivos en el interior del terreno de la práctica y la teoría psicoanalíticas [...] Presentaremos artículos inéditos, pero también trabajos ya publicados [...] en un momento en que los estudios freudianos parecerían perder aliento en nuestro país, intentamos revigorizar la investigación [...] la lectura

¹¹ Germán L. García. *Jornadas “Las marcas de Oscar Masotta”*, 26-8-2000 y 9-9-2000, Centro de Estudiantes de Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Inédito.

de Freud que será posible hacer a partir de la obra de Jacques Lacan delimita un punto de partida preciso y una pertinencia histórica singular”¹²

La frase subrayada por nosotros “en un momento en que los estudios freudianos parecerán perder aliento” nos viene muy bien a los propósitos del presente trabajo. Interpretamos, en esa frase, la crítica solapada al psicoanálisis de la Asociación Psicoanalítica Argentina (APA), fundada en Buenos Aires, en 1942. Sobre los fundamentos de esta interpretación me ocuparé extensamente en el siguiente apartado.

Como consecuencia de toda esta actividad Masotta funda, en 1974, la Escuela Freudiana de Buenos Aires (EFBA):

“Fundación de la Escuela Freudiana de Buenos Aires. Como el psicoanalista, la reunión en grupos de psicoanalistas solo depende de sí misma. Cuando el grupo, además se nombra. A saber se otorga nombre a sí mismo, entonces, se funda [...] Los abajo nombrados instituyen¹³ [...] un proyecto abierto de investigación y práctica precisa, el psicoanálisis (...) Ahora somos además un instituto de psicoanálisis [...].¹⁴

Discusión: Masotta: ¿un outsider? discusión psicoanálisis-universidad y acerca de la Asociación Psicoanalítica Argentina (APA)

En este contexto me pregunto: ¿qué significó la fundación, por parte de Oscar Masotta de la EFBA, al momento de pensar la legitimación de los primeros psicoanalistas lacanianos? Propongo pensar esta fundación sobre el fondo de la relación entre los psicoanalistas y la universidad, así como también no dejar de interrogar el lugar que ocupó la APA en la formación de los analistas, por entonces.

En cuanto a la universidad, la relación de Masotta ha sido indudablemente ambigua. Masotta pasa por la universidad como alumno y publica en las diversas revistas vinculadas, tanto al Centro de Estudiantes como a la *Revista de la Universidad* (RUBA), fue becario y docente libre. Abandona sus estudios de filosofía y sin embargo, conserva por un tiempo un cargo de investigador en la UBA del cual es expulsado con el golpe militar del 55.

El mismo equívoco puede plantearse respecto de la relación de Masotta con la APA, única institución autorizada para la enseñanza oficial del psicoanálisis, desde su creación, en 1942. Resulta significativo que Masotta pronuncie su primera charla pública sobre Lacan, en el Instituto de Psicología Social, que deliberadamente, Pichón, monta por fuera de la APA. Masotta ofrece, en esta sede, su conferencia “Jacques Lacan o el inconsciente en la filosofía”, el 12 de marzo de 1964, no sólo fuera de la APA, sino también hay que decirlo, por fuera de toda institución académico-universitaria. Dicha conferencia, publicada íntegramente al año

¹² *Cuadernos Sigmund Freud*, 1, Nueva Visión, 1971.

¹³ En página 11-12 de los *Cuadernos Sigmund Freud* bajo el título Fundación de la Escuela de Buenos Aires, dice en texto completo: “Los abajo nombrados instituyen, con la única solvencia del reconocimiento del futuro trabajo recíproco, un proyecto abierto de investigación y práctica precisa, el psicoanálisis. Lo hacen con sus firmas: Javier Aramburu, Samuel Basz, Adolfo Berenstein, Jorge Chamorro, Juan Carlos Cosentino, Benjamín Domb, Norberto Ferreyra, German Leopoldo García, Sara Lea Glasman, Hugo Levin, Gerardo Maeso, Oscar Masotta, Ricardo Nepomiachi, Luis Peyceré, Norberto Rabinovich, Evaristo Ramos, Oscar Sawicke, Isidoro Vegh, David Yemat. Buenos Aires, viernes 28 de junio de 1974”. Se ha reproducido el fragmento de modo completo por su valor instituyente.

¹⁴ Oscar Masotta, *Cuadernos Sigmund Freud*, 4, Bs. As. Nueva Visión, 1974. *Jornadas S. Freud*. Acta de Fundación de la EFBA

siguiente, en el número 9 de la *Revista Pasado y Presente*, es considerada el primer texto en castellano dedicado a la obra de Lacan.

Pichón, históricamente entrelazado con la entrada de la obra de Lacan a nuestro país, al encabezar la difusión del “Psicoanálisis social” y consolidar la fundación del Instituto de Psicología Social, es marginado de las relaciones de poder de la APA. La crítica pichoniana habrá de coincidir, en algún punto, con la de Masotta. Para Pichón, el saber psicoanalítico, en manos de la APA, quedó relegado a los sectores dominantes y se vendía a un precio muy alto. Mientras Pichón “socializa” el psicoanálisis, Masotta critica las jerarquías institucionales de la APA, y abre paso a la formación y práctica del psicoanálisis, a todo aquel que se ligara con su “propio deseo”.

Evaristo Ramos, miembro de la APA y de la internacional (IPA), reconoce en Pichón Riviere un maestro y en Masotta un amigo. Cuenta que en su biblioteca había una revista que se publicaba en Francia “*Practice Phsicanalise*”. Esa revista –dice– “la tenía Pichón (a quién le decían el francesito) que no había leído a Lacan. Pichón conocía a Lacan y Lacan lo conocía a Pichón aunque no lo había leído”.¹⁵ Repasemos la anécdota de cómo Pichón Riviere conoce a Lacan:

“Su interés por la obra de Lautreamont coincide con el comienzo de su interés por el psicoanálisis” [...] En 1951, cuando viajó a París para un congreso de psicoanálisis, mi padre conoció a Jacques Lacan y la amistad entre ellos se inició bajo la sombra del Conde de Lautreamont”. Dice su hijo Marcelo P. Riviere.

*Pichon dice: “El primer día de mi llegada a París salí en busca de un edificio donde había vivido el tutor de Ducasse. Al día siguiente se inicio el Congreso de Psicoanálisis. En esa inauguración tanto Lacan como yo leemos nuestros relatos. Lacan se acerca charlamos y me dice: “Lo espero esta noche a comer en casa” y agrega “tengo una sorpresa para usted”. Cuando leo su tarjeta recibo una sorpresa que no era la preparada por Lacan: él vivía en la misma casa que yo había visitado el día anterior. Y la sorpresa programada por Lacan era la presencia de Tristan Tzara, quién me acaparó esa noche. El tema no podía ser otro que el Conde de Lautremont, podía compartir el doble interés que su obra despierta, para la literatura y para el psicoanálisis porque en ella se encuentran lo siniestro con lo maravilloso”*¹⁶

De acuerdo con lo que venimos sosteniendo aparecen amalgamados una vez más y esta vez en la figura de Pichón la literatura y el arte con el psicoanálisis en sus comienzos.¹⁷

Si buscamos en Freud encontramos debates similares, tanto *Historia del movimiento psicoanalítico* (1914), como *La enseñanza del psicoanálisis en la Universidad* (1919) y *Análisis profano* (1926), son muestras acabadas de los mismos argumentos. En el primero de estos trabajos, Freud señala que a su alrededor se congregaba un grupo de médicos, personas

¹⁵ Evaristo Ramos, testimonio inédito en Jornadas “Las marcas de Oscar Masotta”, 26-8-2000 y 9-9-2000, Centro de Estudiantes de Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.

¹⁶ Extractado de la *Revista Actualidad Psicológica*, número 12, diciembre de 1975. El artículo, en forma de entrevista fue escrito por Pichón Riviere en base a un cuestionario previo.

¹⁷ Isidoro Vegh da testimonio de la relación entre Masotta y Pichon del siguiente modo: “Masotta asiste a la presentación del texto de Politzer, y también a algunos cursos en la casa de Pichon y es ahí cuando en su biblioteca encuentra un libro en francés de un psicoanalista que comenzaba a hacerse escuchar: J. Lacan”¹⁷ Cuenta también que “en el número 4 de los Cuadernos Sigmund Freud se retiraron todos los miembros del comité de redacción, quedamos solo Oscar y yo como directores de los cuadernos. Coincidió eso con el hecho de ese número decidimos legar cuadernos a la recién fundada EFBA” (Jornadas “Las marcas de Oscar Masotta”, 26-8-2000 y 9-9-2000, Centro de Estudiantes de Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Inédito.

cultas como escritores, artistas, etc. por lo que considera que el psicoanálisis no puede quedar reducido al campo de la medicina. En los otros dos artículos se lee la preocupación de Freud acerca de la transmisión del psicoanálisis y la formación de los analistas. Plantea allí que es posible la enseñanza en la universidad aun cuando dicha enseñanza tendría un carácter dogmático-crítico. Agrega que no debería descuidarse la formación por el propio análisis y las sesiones científicas de las sociedades psicoanalíticas. Volvemos a presenciar los mismos debates cuando Lacan funda la *Escuela Freudiana de París* al momento de producirse su excomunión de la IPA (1964).

En consecuencia, volviendo a la pregunta con la que iniciamos este apartado, una educación paralela, *outsider* de la universidad, no formal, o más bien informal, sin ostentación de títulos ni jerarquías, comienza a nuclear a una buena parte de los jóvenes intelectuales de la época, generando toda una “cultura alternativa” donde el psicoanálisis era sólo un ingrediente más.

Retomando a Germán (1975), coincidimos en afirmar que la escuela, fundada por Masotta (EFBA), se conforma con restos excluidos del psicoanálisis médico de la APA, intelectuales de afuera de la universidad, psicólogos inhabilitados jurídicamente para ser analistas, filósofos, artistas, escritores, y no universitarios en general, etc.¹⁸ Probablemente sea a partir de la EFBA, que se comienzan a legitimar nuevos espacios de enseñanza que ofrecen aquello que la universidad escamotea. Así se consagran los llamados “grupos de estudio”, hijos de la época, que por su profusión e importancia da lugar a la expresión: “universidad en las sombras”.

El mismo Masotta, en las instancias previas a la fundación de la Escuela, dice en el *Primer Congreso Lacaniano* (1969):

“no constituimos un cenáculo sino un equipo, un encuentro entre amigos, o mejor una cita entre amigos, una reunión tentative para leer a Freud”.

Equipo, encuentro entre amigos, una reunión *tentative*, son palabras que dejan atrás los requisitos y exigencias, que la APA impuso a la enseñanza y práctica de los analistas. El título universitario para la formación en la EFBA deja de ser una restricción, se instituye la formación silvestre y profana, que no hace más que repetir aquel gesto de Lacan, cuando funda la *Escuela Freudiana de París*, en 1964. Vuelven los viejos debates, en torno al ejercicio del psicoanálisis sin titulación médica, que Freud ya había planteado en numerosos trabajos. Es Freud mismo quien sostiene que, a partir de la apropiación del psicoanálisis por la IPA, este se profesionaliza y que dicha profesionalización va en desmedro de lo que para él debería ser el psicoanálisis.

El objetivo del grupo de Masotta, con la creación de la Escuela, fue el estudio de la teoría psicoanalítica, y no se privaban de responder a las críticas sobre su falta de análisis y de experiencia clínica:

*“escandalizará tal vez nuestra falta de experiencia clínica: no la ocultamos, pero en algunos de nosotros ya no existe, en otros es tan solo momentánea [...] La experiencia clínica se sabe fundamenta todo derecho a hablar de psicoanálisis. Pero al revés, ningún llamado a lo serio de la clínica podría ocultar la ignorancia de las dificultades de la teoría”.*¹⁹

La realidad argentina por los años 1974-1975, fue la que condujo a Masotta al exilio, un año en Londres y luego en Barcelona, desde donde continúa con la difusión del pensamiento lacaniano. En 1975, viaja a París, invitado a exponer en la *Ecole Freudienne de París*; es nombrado Analista Practicante de la misma, por su contribución a la causa del psicoanálisis

¹⁸ También véase ampliación en *Perspectivas del Psicoanálisis*, Izaguirre, 1993.

¹⁹ *Cuadernos Sigmund Freud*, 4, Buenos Aires: Nueva Visión, 1974.

freudiano, plasmada en la ponencia “Comentarios sobre la fundación de la Escuela Freudiana de Buenos Aires”, texto que luego habrá de incluir en su libro *Ensayos Lacanianos* (1976).

Ante la pregunta que le realiza Isidoro Vegh de por qué no se había radicado en París y sí en Barcelona, Masotta contesta que es en Barcelona donde “tengo algo que hacer”²⁰ No obstante, la discusión sobre la formación del psicoanalista sigue desde el exilio. En 1977, se conoce una *Nueva proposición* respecto de quienes practican el psicoanálisis y con qué legitimidad. Dice textual:

“la tarea de conducción política de la Escuela es propia de los Analistas de Escuela superponiendo grado y jerarquía [...] La institución es el acto fallido que permite pasar del saber del goce –que flota en la práctica– al goce de un saber que habla en la transmisión” Cuadernos Sigmund Freud 5/6, 1977.

Promediando la década del 70, la formación de analistas, queda asociada con las discusiones teóricas sobre la transmisión y el saber del analista. Con fecha 19 de junio de 1979, Germán García, Jorge Jinkis y Gerardo Meseo anticipan el contenido de un telegrama que Masotta había anunciado por teléfono y proponen al conjunto de la Escuela renovar un pacto con quien la había fundado. El texto del telegrama que figura como “Renovación del Pacto” es concluyente y explícito:

“La EFBA fundada el 28 de junio de 1974 para resguardar fines, reconoce despliegue campo del psicoanálisis, y como efecto, de discurso no tergiversado en su seno continua hoy bajo el nombre de Escuela Freudiana de la Argentina. La integran quienes agregan su firma a mi firma. Oscar Masotta”²¹

La fundación de la Escuela no solo tuvo un espíritu teórico diferente al de la APA, sino una orientación política y una estructura jerárquica diferente. Se enfrenta el problema del pase, introducido por Lacan en la *Proposición del 9 de octubre de 1967*, que había provocado no poco escándalo. Dicho acontecimiento, tampoco es ajeno a la polémica sobre la legitimidad de la formación de los analistas, instalada, en Buenos Aires, entre Oscar Masotta y Emilio Rodrigué, psicoanalista de la APA (didacta durante el año 56)²². La polémica abierta con la APA y especialmente con uno de sus miembros didactas que fue Emilio Rodrigué, es crucial. Dicha polémica lleva a Masotta a afirmar, en el documento “El decir de la fundación”, que “un analista no es un burócrata”.²³

²⁰ Isidoro Vegh, en Jornadas “Las marcas de Oscar Masotta”, 26-8-2000 y 9-9-2000, Centro de Estudiantes de Facultad de Psicología. UBA. Inédito.

²¹ Respondieron renovando el pacto las siguientes personas: 1. Aidelman, Alberto; 2. Armando, Jacinto; 3. Basz, Samuel; 4. Bernassi, Anselmo; 5. Berenstein, Adolfo; 6. Cesaroteto, Oscar; 7. Cevasco, Rithee; 8. Chamorro, Jorge; 9. D Angelo, Rinty; 10. Fernandez, Raul; 11. Ferraro, Graciela; 12. Ferreyra, Norberto; 13. Flescher, Deborah; 14. García, Germán; 15. Gentili, Norma; 16. Glasman, Sara Lea; 17. Gromadzyn, Mary; 18. Guzman, Luis; 19. Halfón, Nélica; 20. Ileyassoff, Ricardo; 21. Jinkis, Jorge; 22. Koop, Guillermo; 23. Levin, Hugo; 24. Lew, Clara; 25. Lopez, Rosalía; 26. Machiavello, Diana; 27. Maeso, Gerardo; 28. Marchilli, Alberto; 29. Musachi, Graciela; 30. Nepomiachi, Ricardo; 31. Pasqualini, Gerardo; 32. Pinciroli, Roberto; 33. Salafia, Anabel; 34. Sawicke, Oscar; 35. Suaya, Dulce; 36. Tazedjian, Juan Carlos; 37. Torres, Mónica. En Telegrama “La renovación del pacto”. Homenaje a O. Masotta. Edit. Paradiso, 1979.

²² La Asociación Psicoanalítica Argentina produjo durante el año 1956 ocho nuevos didactas: David Liberman, León Grinberg, Mauricio Abadi, E. Garma, F. Cesio, G. Racker, J.M.Mom y Emilio Rodrigué. Fuente: *Revista de Psicoanálisis* del año 1956. Véase también “Anotaciones para un psicoanálisis de E. Rodrigué”. *Cuadernos S. Freud*, (1), Bs. As., Mayo 1971, p.60

²³ “Decir de la Fundación”, publicado en las notas de la Escuela Freudiana de Bs. As., n 3, (Set. 1979), p. 5. También en “Comentario para la *Ecole Freudienne de París* sobre la fundación de la Escuela freudiana de Buenos Aires”, en *Ensayos lacanianos*. Barcelona, Anagrama, 1976.

Con respecto a la Universidad, ya entrados los 60, Masotta no vuelve. Pichón no hace ningún pronunciamiento, ni dicta cursos en la universidad, pero sí lo hace uno de sus más cercanos discípulos. José Bleger, se manifiesta explícitamente a diferencia de su maestro acerca de las relaciones del psicoanálisis y la universidad, en ocasión de su “Clase inaugural de Psicoanálisis”, en 1959, para la carrera de psicología creada dos años antes en Rosario²⁴. Dice allí que dadas las condiciones establecidas para la formación de analistas, reserva dicha formación al Instituto de Psicoanálisis, que depende de la APA. La universidad –agrega– solo podrá dar “una información del psicoanálisis [...] que opere al máximo sobre el esquema referencial del estudiante”, o sea, Bleger restringe claramente la práctica del psicoanálisis a aquellos que se formen en el Instituto de Psicoanálisis. Años después subraya enfáticamente (1965) la necesidad de combatir la formación de psicoanalistas silvestres y califica al resto de actividades de formación como “mercado negro del psicoanálisis”²⁵.

Reflexiones finales

El recorrido nos muestra las peculiaridades que adopta el psicoanálisis lacaniano en Buenos Aires al surgir entremezclado con el interés por las artes, la literatura, la filosofía, y alejado de la ciencia médica y del discurso universitario; peculiaridades, que como hemos mostrado en trabajos anteriores, no son ajenas a la atmósfera intelectual que rodeaba a Freud y por la cual el mismo se diferencia de sus contemporáneos (Falcone, 2010).

Indudablemente la fundación de la EFBA, por parte de Masotta, viene a ocupar un lugar vacante, al momento de ofrecer una alternativa de formación y práctica del psicoanálisis, que contradice las propuestas sostenidas por los miembros fundadores de la APA (Ángel Garma, Celes Cárcamo, Arnaldo Rascovsky y E. Pichon Riviere), quienes seguían a pie juntillas las recomendaciones de la IPA. Así como también viene a cubrir el vacío dejado por las instancias universitarias (tanto en la Facultad de Medicina como en la de Psicología) que impugnaban en sus fundamentos las enseñanzas de Lacan.

Los debates en cuanto a la formación y práctica de los psicoanalistas, de los que hemos dado cuenta en este trabajo, no se plantearon solamente entre la APA y la EFBA, sino también al interior mismo de la APA; motivos ideológicos entremezclados con posturas teóricas antagónicas provocaron fuertes crisis al interior de la Asociación. Los profesionales rebeldes reclamaban la recuperación de una ideología revolucionaria, en cuanto al lugar que el psicoanálisis debía ocupar en la sociedad, y exigían la democratización interna, romper con los didactas y acceso al voto de los adherentes. Pichón es uno de los primeros que inicia la dispersión centrífuga sosteniendo que lo social refleja que la realidad es una y no debe fragmentarse, y Bleger será otro.

Es cierto, que en el transcurso de la década del 50, la APA había iniciado una política de difusión y expansión. Llevar adelante el primer *Congreso Psicoanalítico Latinoamericano* (Buenos Aires, 1956); la visita de Hanna Segal de Londres para dictar un curso completo de seminarios sobre la obra de Melanie Klein; además de la realización de controles colectivos e individuales. Estas iniciativas estuvieron acompañadas por la exigencia del título médico para iniciar la formación en psicoanálisis (desde el aval recibido por E. Jones, en 1942²⁶), requisito indeclinable que se extiende hasta 1985, impidiendo a muchos psicólogos el ingreso a la APA. En este panorama la exigencia de la titulación médica nos parece la razón más importante, que

²⁴ Publicada en *Acta Neuropsiquiátrica Argentina*, Vol.VI, n°1., mayo 1960, Bs.As. y Rossi, L. (1995) *Psicología Secuencias Instituyentes de una profesión*, parte II, cap.4., Eudeba, Bs.As.

²⁵ Bleger, J. (1965) *Psicohigiene y Psicología Institucional*, Cap.V., p.185 y ss. También consultados Cap.III, p.109 y 115 y ss.

²⁶ Carta de salutación, *Revista de psicoanálisis*, 1 (1), 1942.

da inicio a los debates expuestos, y que culminan con la fundación de la EFBA, que para Masotta significará una alternativa de formación en psicoanálisis paralela y equidistante a la APA y la universidad.

Para ir terminando, dejaría planteados algunos interrogantes. Me pregunto ¿qué significaron las figuras de Pichón y Masotta para el psicoanálisis argentino? Nos preguntamos también ¿Qué rol cumplió la universidad en cuanto a la legitimidad de las prácticas del psicoanálisis?; otra pregunta: ¿son coincidentes los propósitos de Pichon y de Masotta, respecto de la difusión del psicoanálisis lacaniano en nuestro país, o son irreconciliables? Algunas de estas preguntas recorrimos en este trabajo. Ni Pichon, ni la universidad exteriorizaron, en los años 70, algún interés por el psicoanálisis lacaniano, por el contrario. Uno de los méritos de Oscar Masotta fue reivindicar la figura de Jacques Lacan y producir una suerte de fascinación por su enseñanza entre los grupos alternativos a la enseñanza oficial (APA-UBA). En estos grupos alternativos crece exponencialmente, tanto la figura de Lacan como la lectura de sus seminarios y escritos, sobre todo entre el público que no proviene de los círculos universitarios. Mancomunados alrededor del rechazo a las jerarquías conciben al psicoanálisis desde los enigmas más que de las respuestas y trazan una lógica de enseñanza completamente diferente.

Por último, a riesgo de extender demasiado estas reflexiones finales, intento responder a la pregunta sobre si los propósitos de Pichón y Masotta son coincidentes o irreconciliables. Entiendo que las inclinaciones literarias de la juventud de ambos hacen coincidir sus intereses, pero a medida que sus predilecciones por la formación y práctica de la psicología y el psicoanálisis se van consolidando se ahondan sus diferencias y las vocaciones se distancian. Pichón se congrega alrededor de una lógica de consistencias y unidad, que lo acerca más a la psicología y con ello se desvía irremediamente del psicoanálisis. Mientras que Masotta, en plena identificación con Lacan, abre el enigma en esta frase: *“alejándose de tensiones gestálticas y de toda dinámica interna, la intención se abre a un campo de relaciones lógicas”*. Sin duda el movimiento estructuralista que domina la mayoría de las corrientes intelectuales del siglo XX, influirá por igual, tanto en Pichón como en Masotta, aún cuando los resultados sean profundamente diferentes.

Bibliografía

- Correas, C. (2007). La operación Masotta. Cuando la muerte también fracasa. Buenos Aires: Interzona.
- Cuadernos Sigmund Freud 5/6. Escuela Freudiana: El discurso y la fundación. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, Argentina, 1978.
- Cuadernos Sigmund Freud, (Vol. 4, Junio), Buenos Aires, Argentina, Ediciones Nueva Visión, 1974.
- Cuadernos Sigmund Freud, (Vol.1, Mayo), Buenos Aires, Argentina, Ediciones Nueva Visión, 1971.
- Falcone, R. (2010). Freud y Brentano. Alemania promediando el siglo XIX. Memorias III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVIII Jornadas de Investigación, Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, (3).53-57. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- García, G. L. (1978). La entrada del psicoanálisis en la Argentina. Obstáculos y perspectivas. Buenos Aires: Edic. Altazor.

- García, G. L. (1980) Oscar Masotta y el psicoanálisis del castellano. Barcelona, España: Edit. Argonauta.
- García, G. L. (2005) El Psicoanálisis y los debates culturales. Ejemplos argentinos. Buenos Aires: Paidós.
- García, G.; Izaguirre, M.; Acuña, E.; Basz, S. & otros (2000) Oscar Masotta. Lecturas críticas. Buenos Aires: Edit. Atuel.
- Izaguirre, M. (1993). Perspectivas del Psicoanálisis. Buenos Aires: Ed. Anáfora.
- Izaguirre, M. (comp.) (1999) Oscar Masotta, El revés de la trama. Buenos Aires: Atuel.
- Jornadas “Las marcas de Oscar Masotta”, 26-8-2000 y 9-9-2000, Centro de Estudiantes de Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Inédito.
- Masotta, O. (1965) Sexo y traición en Roberto Arlt. Buenos Aires: J. Alvarez.
- Masotta, O. (1968) Conciencia y estructura, Buenos Aires: Jorge Álvarez.
- Masotta, O. (1970). Introducción a la lectura de Jaques Lacan. Buenos Aires: Editorial Proteo.
- Masotta, O. (1976). Ensayos Lacanianos. Barcelona, España: Anagrama.
- Masotta, O. (1982). Sexo y Traición en Roberto Arlt. CEAL, 2da edición. Buenos Aires.
- Masotta, O. (2009). Roberto Arlt, yo mismo (1965), Revista Conjetural N° 51. Agosto 2009.
- Masotta, O. Anotaciones para un psicoanálisis de E. Rodrigué. Cuadernos Sigmund Freud, (1), Buenos Aires, mayo.
- Masotta, O. Presentación del Segundo “Congreso” Lacaniano, en Cuadernos Sigmund Freud (Vol.1, Mayo), 1971.
- Masotta, O. Proposición sobre institución de Grados en la E.F.B.A. como resguardo de los fines Fundación, en Cuadernos Sigmund Freud (Vol. 5/6, julio), 1977.
- Neiburg, F. (1998). Los intelectuales y la invención del peronismo. Buenos Aires: Alianza Edit.
- Revista El Murciélago, Centro Descartes, (8), edit. Anáfora, Buenos Aires, 1998.
- Revista Imago Mundi, revista de historia de la cultura, 11/12, Bs. As., marzo junio 1956.
- Revista Panorama, Instituto Di Tella: ¿muerte o transfiguración?, Año VII, n 166, Bs. As., 1970.
- Revista Panorama. Universidad y política, Año XI, n 319, Bs. As., Junio 1973.
- Scholten, H. (2001) Oscar Masotta y la fenomenología. Un problema en la historia del psicoanálisis. Buenos Aires: Edit. Atuel-Anáfora.
- Sigal, S. (1991) Intelectuales y poder en la década del sesenta. Buenos Aires: Puntosur.
- Terán, O. (2013) Nuestros años sesentas. La formación de la nueva izquierda intelectual argentina (1956-1966). Buenos Aires: Siglo XXI.

PRÁCTICAS DEL CAMPO PSI EN LA HISTORIA RECIENTE ARGENTINA. INTERVENCIONES PSICOSOCIALES SOBRE SECUELAS DEL GENOCIDIO

INGUI, PATRICIA; UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

SCHERMAN, PATRICIA; UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

Resumen:

Con el propósito de historizar prácticas desarrolladas dentro del campo psi a través de fuentes documentales que den cuenta del desarrollo de la psicología en las áreas social y comunitaria de los últimos años en Argentina, se presenta aquí la elucidación de una serie de categorías teóricas básicas en la composición del contexto conceptual para el abordaje de la problemática, con la finalidad de definir la perspectiva analítica adoptada. El campo temático refiere a intervenciones psicosociales sobre procesos de memoria colectiva, y orientadas a recomponer relaciones sociales dañadas por las prácticas genocidas del pasado reciente en Argentina. El recorte temporal referido a la historia reciente se enfoca en prácticas que fueron desarrolladas durante la posdictadura. Período que abarca un desarrollo no homogéneo de políticas públicas en DDHH y políticas de memoria. La falta de homogeneidad señala la tensión entre un proyecto político democratizador y otro neoliberal, entre mediados de los 80 y primeros años del 2000, donde se intercalan luchas por la democratización con procesos de achicamiento del estado y retracción de sus responsabilidades, mientras que mirando hacia atrás se trata de encontrar maneras de saldar las cuentas con un estado represor y violador de derechos. Lo que coloca a la temática en claves temporales para incluir la construcción de la democracia y la igualdad, tanto en el funcionamiento institucional como en lo que hace a sus contenidos igualitarios y a los procesos de empoderamiento social. La idea de que no se puede construir futuro con impunidad por el pasado es básica para la consideración de la memoria social (Jelin, 2003).

Palabras-claves: historia; prácticas psi; Pasado Reciente; memoria; derechos

Las preguntas nos introducen en la construcción del conocimiento histórico

A continuación se plantean los interrogantes iniciales que dieron lugar a la tarea de elucidación de conceptos claves, lo que conlleva comprender las discusiones entre perspectivas que soporta cada una de las categorías teóricas que se recortan desde las preguntas-problema.

Prost (2001) coloca a las preguntas en un lugar principal para la construcción del conocimiento histórico, y las distingue entre las que cumplen una función personal más íntima, de las que tienen una función profesional, y las de una función social.

Revisar nuestras preguntas a la luz de estas tres funciones da lugar al análisis de la implicación con el tema y nuestra subjetividad puesta en juego, y así considerar nuestra propia perspectiva. Según Prost (2001) la seriedad de un estudio histórico no puede proceder de la “objetividad” tomando como referencia a la postura del historiador, quien se halla “necesariamente situado, es decir es necesariamente subjetivo”.

Preguntas de interés singular: ¿Cuáles son las intervenciones con víctimas de la dictadura? ¿Cuáles son las huellas o rastros que han dejado? ¿Cuáles son sus principales aportes? ¿Qué lectura puede hacerse a través de ellas del desarrollo de la psicología local? ¿Estos aportes contribuirían a una lectura de la dimensión política de las prácticas profesionales? ¿Sería posible identificar esos desarrollos dentro de textos publicados conocidos como *bibliografía gris*?

Este grupo de interrogantes las agrupamos de acuerdo a lo que Prost (2001) denomina “el peso de la personalidad”, donde se focaliza la relación íntima del historiador con su objeto de estudio y se implica su propia identidad. Una pizca de pasión, fuerte apuesta personal, curiosidad, dolor y placer son el sostén del historiador en su tarea y explican su constancia en un proyecto.

Además, según el autor forman parte del arraigo personal de las preguntas históricas, el peso de los compromisos: “Si observamos con detenimiento las cuestiones por las que ellos se interesan, quizá nos sorprenda el peso de sus compromisos o, por el contrario, su indiferencia”. Al respecto, explicita la militancia política o la participación religiosa en la escritura de ciertos historiadores para destacar cómo el interés profesional por desarrollar el conocimiento en su colectividad suele favorecer el compromiso, aunque esto no sea generalizable.

Preguntas de interés profesional: Respecto al análisis de esas fuentes: ¿Cuáles son los procesos de recepción-aceptación o resistencia de teorías extranjeras y/o nativas, y de producción de conocimientos propios? ¿De qué manera aparecen planteadas las articulaciones inter/transdisciplinarias?

Respecto a caracterizar a las intervenciones y sus protagonistas ¿En qué se contribuiría desde aquí para pensar la relación entre historia y memoria? ¿Son las fuentes documentales un testimonio? ¿De qué? ¿Cuáles son los sentidos respecto al pasado reciente que allí se conservan, repiten o discuten? ¿Cuáles son las posiciones y perspectivas de los protagonistas de esas prácticas?

Aquí los cuestionamientos responden a lo que entendemos como “los compromisos con los grupos profesionales o corporación histórica”, refiere a la influencia que tiene la comunidad científica para definir orientaciones hacia temas relevantes, perspectivas analíticas y metodologías. “Es la profesión histórica la que decide que tal o cual historia sea la admisible y la que determina los criterios de valoración” (Prost, 2001, p. 99)

Preguntas de interés social: ¿Cuáles son las propuestas que surgen para “lidiar” con nuestro pasado reciente? ¿Cuáles son las intervenciones psicosociales que surgen con ese fin? ¿Cuáles han sido sus contribuciones para la lectura de procesos relacionados con la memoria de ese pasado? y ¿Cuáles han sido las acciones reparadoras o preventivas respecto a efectos sobre la trama social y el sufrimiento provocado por las violencias sobre derechos? ¿A qué demandas (particulares o institucionales) responden esas propuestas?

Finalmente, reunimos esta serie de preguntas bajo lo que Prost (2001) llama “la pertinencia social”, en alusión a la “demanda social” ligada al tema y lo que el historiador puede experimentar “como un sentimiento de utilidad social”, ya que al fin y al cabo los historiadores “no son ajenos a la sociedad en que viven y no pueden evitar ser hijos de su tiempo”, destaca el autor “Aunque la relevancia social no funda la pertinencia científica, puede acompañarla con fortuna” (p. 100).

La discusión como elucidación de categorías: intervenciones psicosociales, memoria y genocidio

1) Significaciones acerca de la relación entre los términos intervención y psicosocial

Desde una perspectiva psicosocial –de raíz crítica y emergente– el término intervenciones psicosociales abarca un amplio abanico de prácticas, que incluyen tanto intervenciones desde el campo psi sobre temas de memoria colectiva y recomposición de relaciones sociales y violencia de derechos, como así también a las intervenciones psicosociales “más puras” (originarias del término) y típicas del abordaje comunitario. Ambos tipos de

intervenciones conservan el mismo propósito sobre reconocer la vulnerabilización de los derechos de su grupo objetivo junto a la necesidad de cambio o transformación de una situación desfavorable, a partir de la consideración de aspectos macro-meso-micro sociales en un contexto histórico particular. Sin embargo, la diferencia entre uno y otro tipo de intervención radicaría en que, en el caso de las intervenciones comunitarias, estas explicitan que en su relación con el grupo objetivo la participación de sus integrantes influye respecto a cómo se estructura la intervención, las estrategias y su finalidad (Castellá Sarriera, 2004). El término engloba así a una multiplicidad de acciones y prácticas posibles dentro del área social que involucran a distintos profesionales. En relación a qué es y cómo es intervenir se toma principalmente a dos referentes, a Sanchez-Vidal acerca de cómo se puede estructurar la intervención y a Enriquez respecto a cómo se puede llevar a cabo. Según Castellá Sarriera (2004) intervenir es interferir pero con nuestras fragilidades consiguientes por formar parte de la cultura en la que estamos inmersos, y también con responsabilidades sobre nuestro accionar y a quienes se dirige. Lo que requiere evaluar críticamente nuestras posturas y posiciones.

Además, de los antecedentes surge que las intervenciones psicosociales se definen como un conjunto de prácticas que ligan la investigación-intervención-acción social referida a problemáticas sociales. Se lo reconoce como un campo interdisciplinario donde se destacan los aportes de la psicología social crítica y la existencia de espacios críticos en el ejercicio de la psicología –ejemplos: comunitaria y de los derechos humanos– alternativos a la psicología dominante, y como práctica de resistencia política ante las condiciones de la época (Freitas Campos, 1998; Burton, 2004; Piper, 2008; Villa Gómez, 2013; Martínez Guzmán, 2014). Desde aquí, se hace hincapié en que las intervenciones tienen que ver con las advertencias sobre vulnerabilidades que afectan las condiciones de vida digna y que son concernientes a los deberes del Estado social, al que se le asigna la responsabilidad central de garantizar la vigencia y el cumplimiento de derechos considerados inalienables.

En este sentido, las intervenciones psicosociales remiten a categorías que se entranan en un tejido teórico-conceptual: víctima, trauma, duelo, reparación y memoria y, además, se basan en premisas centrales desde una perspectiva política de derechos desde donde se ligan esas categorías con conceptualizaciones acerca de justicia, impunidad, genocidio, terrorismo de estado y delitos de lesa humanidad cometidos en las dictaduras latinoamericanas (Kordon y Edelman, 1986; Duhalde, 2009). Los escritos sobre el tema también permiten establecer de qué manera estas intervenciones surgen ante demandas de políticas públicas de DDHH y políticas de memoria, y de qué forma se vinculan con agrupaciones y organismos nacionales e internacionales comprometidos con la búsqueda de verdad, de justicia y la intención de encontrar algún sentido a ese pasado doloroso (Jelin, 2003; Duhalde y Rousseaux, 2015). Además, señalan sobre la posibilidad de identificar en los actores: implicaciones, supuestos teóricos y posicionamientos éticos en relación a sus intervenciones (Stolkiner, 2010).

Entre las investigaciones –especialmente de origen latinoamericano – se destacan las que se ocupan de la reparación de daños provocados en la trama social a causa de la violencia de derechos, un abordaje es el acompañamiento psicosocial, como este caso en México donde un grupo interdisciplinario da cuenta de su tarea con familiares de víctimas de desapariciones forzadas. A continuación, se recorta este fragmento como paradigmático de esta práctica, se trata del testimonio de alguien que recibió estos acompañamientos:

“...Se queda uno sin trabajo, sin amigos, sin familia, como apestado, creen que siempre va uno a pedirles algo... Las culpas dividen a la familia, todos se recriminan... Se me cargó todo: tuve que sacar a mis hijos de la escuela, soy padre y madre... Somos como esas estrellas en el cielo, la mía es una estrella opaca que está apagada... El arzobispo

me dijo: “tú tuviste la culpa porque no educaste bien a tu hijo... Me dijeron que seguro los levantaron porque mi hijo llevaba un pantalón camuflado...” (Correa González et al 2017: 5)

Estos autores ofrecen en su libro claves intelectuales y métodos prácticos de su estrategia de acompañamiento, además respecto a sus fundamentos explicitan a quiénes ejercieron influencia. Tanto Baró como Dussel (Burton, 2004) son representantes de la filosofía de la liberación una perspectiva teórica que es referencia común entre los antecedentes latinoamericanos que abordan temáticas afines.

También, cabe un reconocimiento a las prácticas relacionadas con la memoria colectiva, un ejemplo es la elevación de santuarios que recuerdan actos violentos de injusticia con el propósito de “búsqueda de la verdad, la justicia y la reparación integral, el derecho a la no repetición y la dignificación” (Encizo Betancourt y Mejía Naranjo, 2018: 14). Se trata de actos humanitarios comunitarios, que incluyen a poblaciones de distintos grupos con características diversas: etarias, étnicas, sociales y culturales, pertenecientes a territorios donde se ha sufrido tales actos de violencia, por ejemplo, los actos de paz en Colombia. Pollak (2006) recupera a los lugares de memoria de Nora (1984) como componentes de la memoria colectiva, y alude al carácter complejo de esta, en tanto diversidad de procesos y actores que intervienen en su construcción que a su vez supone conflicto entre memorias (hegemónicas y subyacentes) en competencia. Los lugares de memoria permiten pensar los anudamientos entre historia y memoria:

“A diferencia de todos los objetos de la historia, los lugares de memoria no tienen referentes en la realidad. O más bien, son ellos mismos su propio referente, signos que envían a sí, signos en estado puro. No es que no tengan contenido, ni presencia física ni historia; todo lo contrario. Sino eso que hace los lugares de memoria y aquello por lo que, precisamente, escapan a la historia. *Templum*: recorte en lo indeterminado de lo profano –espacio o tiempo, espacio y tiempo- de un círculo al interior del cual todo cuenta, todo simboliza, todo significa. En este sentido, el lugar de memoria es un lugar doble; un lugar de exceso encerrado en sí mismo, cerrado en su identidad y recogido sobre su nombre, pero constantemente abierto en sus significaciones” (Nora, 1984, sd).

2) Historia y memoria. Una relación con anudamientos y desanudamientos

Los estudios sobre el tema describen una intrincada relación entre historia y memoria, los pasajes de un término a otro por momentos se vuelven confusos, pero no por ello dejan de ser atractivos. Se alcanzan a distinguir dos lógicas atravesadas por una diversidad de discursos sostenidos por grupos profesionales y agentes de distinto orden que participan de batallas por definir significaciones y capitalizar los posibles usos. La historia, por su parte se ubica en una lógica académica que intenta aprehender a la memoria como objeto –se da a en la segunda mitad de los 70 –, mientras que a la memoria se la identifica en el trabajo con el testimonio (Pollak, 2006), con el protagonista directo, se la liga a la tradición oral, al saber popular. Existen estudios académicos que abordan la relación entre historia y memoria mostrando sus aristas (Nora, 1984; Pollak, 2006; Philp, 2007; Cattaruzza, 2012). A continuación se toman con más detenimiento a dos de estos textos a modo de ejemplo, donde se describe esta relación a partir del análisis de procesos que articulan historia, memoria y política.

Philp, M. (2007) plantea en su texto una continua interrelación entre historia y memoria, entendiendo a la primera como la sucesión de acontecimientos y procesos y su correspondiente interpretación, y a la segunda como construcción social del recuerdo. Es interesante pensar en la memoria como un objeto de estudio histórico y, específicamente desde los aportes de Philp

(2007), como un recurso para comprender los procesos de legitimación del poder, en el sentido en que un recuerdo puede ser utilizado a través de operaciones de memoria a favor de un proyecto político o en contra de otro, al punto de reconocer la construcción de una memoria dominante.

Alejandro Cattaruzza (2012) realiza una historia de la relación a la que presenta como un terreno novedoso que es ampliamente transitado. Respecto a su posición, establece que sólo aquello que la memoria tiene de social la convierte en objeto de investigación histórica; supera así los debates sobre los límites y diferencias entre la memoria individual y colectiva. Al respecto cita a Maurice Halbwachs:

“todo recuerdo, por personal que sea, está relacionado con un conjunto de nociones que no poseemos sólo nosotros, sino con personas, grupos, lugares, fechas, palabras y formas del lenguaje y también con razonamientos y con ideas, es decir, con toda la vida material y moral de las sociedades de las que formamos o hemos formado parte” (Halbwachs en Cattaruzza, 2012: 72).

Afirma que es el “costado social” que exhibe la memoria lo que le da su relevancia como problema para el historiador. Un análisis que incluye de manera conjunta historia y memoria tiene como base que tanto los trabajos de la memoria como los del historiador coinciden en que sus productos son representaciones del pasado, pero sus prácticas de construcción, sus lógicas y objetivos son distintos. Son discursos diferentes aunque no alternativos. La construcción histórica se basa en la generación de preguntas-problema y exige en la búsqueda de respuestas una distancia crítica mientras que la producción de memoria está eximida de esos planteos, para en cambio fundirse con la espontaneidad y lo vivido (Nora, 1984).

3) La nominación genocidio como analizador. Daños sobre la trama social. Reparaciones y acciones preventivas.

Se recupera la discusión sobre los procesos ligados al pasado reciente y sus nominaciones: guerra, genocidio, terrorismo de estado, delitos de lesa humanidad (Duhalde, 1999; Vezzetti, 2001 y Feierstein, 2011 y 2012). Implica anclar en los procesos de significación que hace a cada una de estas expresiones. En términos comparativos, el genocidio refiere a procesos de destrucción y reorganización de las relaciones sociales (Feierstein, 2011 y 2012) a diferencia del de terrorismo de estado, en tanto entendido como situaciones de violencia de derechos cometidas en forma masiva por el estado pero sobre sujetos particulares (víctimas) (Feierstein, 2011). A su vez, la conceptualización de genocidio tiene sus efectos en las definiciones de víctima y memoria; en el caso de víctima, es para retomar el pasaje de víctima pasiva a sujetos activos, y en el de memoria para aludir al alcance poblacional de la acción genocida y consiguientes catástrofe social y sufrimiento colectivo (Jelin, 2003).

Estas diferencias también son referentes en las estrategias de intervención para elaborar o re- elaborar las consecuencias, así como prevenir la repetición del terror y su transmisión intergeneracional (Feierstein, 2011). Existen teorías nativas y extranjeras desde donde se argumentan conceptualizaciones acerca de: víctimas, procesos ligados al pasado reciente en Argentina, sentidos y consecuencias que se le atribuye a ese pasado (Feirstein, 2011 y 2012), por lo que esta categoría se emparenta con la de pasado reciente.

Franco y Levin (2007) señalan que el pasado reciente se ha convertido en “casi un objeto de culto” para algunas disciplinas y campos de investigación –inclusive con auge en el terreno estrictamente historiográfico- a lo que se agrega su fuerte presencia en el espacio público (cine, documentales, artes). Sin embargo, aparece como dificultad el definir un período

de estudio correspondiente con lo cercano y al mismo tiempo lidiar con la cercanía temporal de los hechos, lo que puede ser un obstáculo para un estudio histórico. Se advierte acerca de las complicaciones para construir una mirada distanciada y una interpretación crítica parcialmente realizable, ante el cuestionamiento de si es posible dejar de lado la empatía con el dolor del otro, al considerar “la legitimidad que la figura de la víctima y del discurso testimonial ha adquirido en la escena pública argentina –y esto es inseparable del lugar simbólico adquirido por los derechos humanos y sus portadores–” (Franco y Levín, 2007: 21). Aún así, la historia reciente en Argentina es un terreno fértil para la investigación (Jelin, 2003 y Philp, 2007)

Avances: aproximaciones sobre memoria social y pasado reciente.

Cattaruzza (2012) se detiene particularmente en el caso argentino, puntualiza que los estudios históricos sobre la memoria irrumpieron aquí más tarde –en la segunda mitad de los 90–, y adoptaron características distintas a las de otros países. Al respecto describe algunas singularidades del proceso local, para este estudio cabe destacar las siguientes:

“(...) la tendencia mayoritaria en la Argentina se inclina a la recolección de fuentes asociadas a la producción de la memoria y a su utilización en exploraciones históricas que, en buena parte, toman al período de la dictadura y sus temas –el terrorismo de Estado, los centros clandestinos de detención, la militancia armada, el exilio, entre otros– como objeto de análisis. (...) utilizando muy a menudo los procedimientos de la historia oral y los productos de la literatura de la memoria, intenta explicar algún aspecto de los años setenta, con una concentración temática y cronológica en la dictadura que comenzó en 1976” (p. 86)

A lo que se agrega esta otra particularidad en la que repara el autor:

“A pesar de las mediaciones existentes entre el espacio de la historia profesional y su contexto, queda también claro que los estudios locales sobre estos temas tienen una carga política más fuerte que en otros ámbitos, (...) ese rasgo es también propio de la situación argentina, tanto en lo historiográfico como en lo político. (...) los estudios históricos sobre la memoria y otras especialidades cercanas suelen ser un sector donde el costado político de la tarea del historiador no es eludido y, en cambio, es corriente que se lo asuma con cierta intensidad” (pp. 87-88)

Desde su perspectiva analítica, Cattaruzza (2012) registra en el vínculo entre historia y memoria variadas luchas entre actores múltiples, heterogéneos y dispersos, que actúan dentro de procesos largos y polifacéticos, sin arribar a resultados definitivos para los conflictos dispersos y cambiantes que se presentan y de la que participan distintos grupos profesionales y agencias estatales, donde se lucha por construir, hacer circular e imponer representaciones colectivas del pasado. A manera de síntesis, se puede afirmar que existen múltiples maneras de entender la relación entre historia y memoria. El tema demarca una zona de entrecruzamientos entre disciplinas (historia, psicología, sociología, filosofía) con mucho potencial.

La elección de prácticas sobre secuelas del genocidio permite trabajar sobre una problemática social prominente dentro de la historia reciente de Argentina, además del reconocimiento de un hacer sobre cuestiones relevantes en tanto objetos de estudio y de intervención psicosocial (Duhalde, 2009). Se repara en procesos sobre memoria colectiva y recomposición de relaciones sociales ante la violencia sufrida sobre los derechos, es decir en las búsquedas de reparación ante el horror.

Referencias

- Burton, M. (2004). La psicología de la liberación: aprendiendo de América Latina. *Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, 1 (4), 101-124.
- Castellá Sarriera, J. (2004). Intervención psicosocial y algunas cuestiones éticas y técnicas. En: Castellá Sarriera, J. (comp.) *Psicología social aplicada a las comunidades*. Buenos Aires: Proa XXI.
- Cattaruzza, A. (2012). Dimensiones políticas y cuestiones historiográficas en las investigaciones históricas sobre la memoria. *Storiografia*, 16, 71-91.
- Correa González, C. et al (2017). *Aluna acompañamiento psicosocial*. México: El recipiente.
- Duhalde, E. L. (1999) *El estado terrorista argentino. Quince años después, una mirada crítica*. Buenos aires: Eudeba.
- Duhalde, E. L. et.al. (2009) *Acompañamiento a testigos en los juicios contra el terrorismo de Estado. Primeras experiencias*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos de la Nación. Secretaría de Derechos Humanos.
- Duhalde, E. L. y Rousseaux, F. (2015). *El ex detenido-desaparecido como testigo de los juicios de lesa humanidad*. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Fundación Eduardo Luis Duhalde.
- Encizo Betancourt B, y Mejía Naranjo D. (2018). Santuarios de la memoria: Historias para la no repetición. Relatos de actos humanitarios en la Vereda Beltrán y municipio de Marsella, Risaralda, en la búsqueda de la no repetición frente al delito de la desaparición forzada. [ponencia, *INVESTICOM, Facultad de Comunicación Social, Universidad Santo Tomás*, abril de 2017] Descargado de <http://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/10603/Beatriz%20Eugenia%20Enciso%20Betancourt.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Freitas Campos, R. H. de (1998) Psicología social y derechos humanos. Souza, L. de, Fátima Quintal M. de y Pereira, M. M. (orgs) En *Psicología, reflexoes (im)pertinentes*. Brasil: Casa do Psicólogos.
- Jelin, E. (2003). Los derechos humanos y la memoria de la violencia política y la represión: la construcción de un campo nuevo en las ciencias sociales. *Cuadernos del IDES*, 2. Descargado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/ar/ar-025/index/assoc/HASH0104.dir/cuad2.html>
- Kordon, D. y Edelman, L. (1986). *Efectos psicológicos de la represión política*. Buenos Aires: Sudamericana/planeta.
- Martínez Guzmán, A. (2014) Cambiar metáforas en la psicología social de la acción pública: de intervenir a involucrarse. *Athenea Digital*, 14 (1), 3-28. DOI: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v14n1.793>
- Nora, P. (1984). *Les Lieux de Mémoire; 1: La République*. París, Gallimard, pp. XVII-XLII. Traducción para uso exclusivo de la cátedra Seminario de Historia Argentina Prof. Fernando Jumar C.U.R.Z.A. - Univ. Nacional del Comahue.

- Piper, I. (2008) La institucionalización de dos prácticas de la psicología en Chile: la psicología Comunitaria y la psicología de los Derechos Humanos. *Revista de Psicología, XVII* (2), 39-58. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26415217002>
- Philp, M. (2007). *Usos de la historia en la construcción de imaginarios políticos: del Cordobazo a la consolidación del Angelocismo (1969-1989)*. UNC. Director: César Teach.
- Pollak, M. (2006) *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límites*. La Plata: Ediciones al margen.
- Prost, A. (2001), *Doce lecciones sobre la historia*, Madrid: Cátedra.
- Stolkiner, A. (2010) Consecuencias actuales del terrorismo de Estado. Nuevos debates y desafíos teóricos [Disertación en el marco del seminario de formación en septiembre de 2006]. En *Acompañamiento a testigos y querellantes en el marco de los juicios contra el terrorismo de Estado. Estrategias de intervención*. Buenos Aires: Secretaría de Derechos Humanos del Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos de la Nación.
- Vezetti, H. (2001). *Historia y memorias del terrorismo de estado en la Argentina*. [Working paper]. Latin american studies center, Universidad de Maryland, College park.
- Vezzetti, H. (2016). *Psiquiatría, psicoanálisis y cultura comunista*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Villa Gómez, J.D. (2013) Horizontalidad, expresión y saberes compartidos enfoque psicosocial en procesos de acompañamiento a víctimas de violencia política en Colombia. *Ágora. U.S.B.*, 13(1), 61-89.

HISTORIA DEL CURSO DE PARTERAS: DEL CURANDERISMO A LA PROFESIONALIZACIÓN TEMPRANA EN CURSOS DE EXTENSIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

NAVARLAZ, VANESA EVA; UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES-FACULTAD DE PSICOLOGÍA- INSTITUTO DE INVESTIGACIONES. CÁTEDRA II DE HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA.

LÓPEZ, GUILLERMO ADRIÁN; UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES-FACULTAD DE PSICOLOGÍA- INSTITUTO DE INVESTIGACIONES. CÁTEDRA II DE HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA.

Resumen:

En este trabajo se analizan las primeras actividades universitarias dirigidas a la formación técnica de mujeres que fueron planteadas en la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Buenos Aires como curso de capacitación no profesional. Se intenta vincular esta formación con los antecedentes de los primeros proyectos de extensión universitaria, considerando que los mismos tenían la intención de formar y capacitar a las trabajadoras y trabajadores. Se analiza la tensión establecida entre los distintos actores del ámbito de la salud por constituirse en representantes del cuidado del parto. Se intentará identificar el paso del oficio no regulado de la actividad de las parteras al instituido y reglamentado por el discurso médico como una tarea auxiliar de la medicina.

Palabras-claves: historia; parteras; extensión; universidad.

Introducción. La formación de parteras:

La tarea y las técnicas vinculadas a ayudar el parto son tan antiguas como la historia de la humanidad, y el lugar que tenía la mujer allí se extiende a tiempos inmemoriales. La práctica obstétrica que estaba antiguamente asignada a las curanderas y las comadronas, poco a poco en el mundo y en Argentina, sufrió un proceso de profesionalización del cual fueron relegadas las mujeres. Como veremos en el recorrido de este trabajo, las mujeres fueron excluidas de los altos cargos docentes en las Maternidades desde el tiempo de la Colonia, ocupando un lugar de auxiliares.

Un ejemplo claro de ello fue el de Cecilia Grierson (primera médica argentina graduada en 1889) quien, a pesar de ser la única en presentarse a un concurso como profesora suplente en 1894 en la cátedra de Obstetricia en la Escuela de parteras, no pudo obtener el cargo y el mismo fue declarado vacante. Tal como ella señala: “*No era posible que a la primera que tuvo la audacia de obtener en nuestro país el título de médico-cirujano se ofreciera alguna vez la oportunidad de ser médico jefe de sala, directora de algún hospital, (...) o se le permitiera ser profesora de la Universidad. Fue únicamente a causa de mi condición de mujer, que el jurado, dio un extraño y único fallo*”. (Grierson, 1916, p. 59).

En un trabajo previo nos ocupamos de la incidencia que tuvo la Reforma Universitaria en la profesionalización de la mujer. Uno de los puntos conclusivos a los que arribamos es el escaso número de mujeres egresadas, previo a la reforma. (Navarlaz, V., López G., 2018, p. 1) Número que creció exponencialmente a partir de 1918. En la carrera con mayor número de egresados, Medicina, localizamos un número muy bajo de mujeres que egresan, 171 en total, entre 1889 y 1940, comparativamente con respecto a los egresados hombres, 9523 médicos varones. (Informe estadístico preliminar sobre alumnos ingresados y egresados a la UBA, 1958). Sin

embargo, allí hay un dato que se destaca, el gran número de egresadas parteras, 967 mujeres, en ese mismo período.

El curso de Partos que brindaba a las mujeres el conocimiento práctico requerido para recibir el título de partera, fue desde los comienzos de su legitimación - ya en tiempos de la Independencia- una formación menor, supeditada a la carrera médica; y esto continuó siendo así muchos años después de fundada la Universidad de Buenos Aires. Es, por la importancia significativa que ha tenido dentro de la formación pre profesional de mujeres como auxiliares de la medicina, que se hace necesario historiar la formación de parteras, para recorrer los antecedentes de los cursos, que estamos aquí considerando también antecedentes de la Extensión Universitaria.

Historia de las parteras en Buenos Aires. De la Colonia hasta 1824.

En los tiempos de la Colonia, Buenos Aires careció de toda institución especializada en el cuidado de la mujer y del parto, y por ende de asistencia obstétrica y esta situación se sostuvo así durante muchos años. El primer hospital creado en la Colonia -Hospital Militar de San Martín (1615)- fue destinado a la asistencia de hombres que prestaron sus servicios al ejército. El Hospital de Mujeres se inauguró recién en 1759, institución que tenía siete camas y que no albergaba a mujeres embarazadas. En 1780 por instancias del Virrey Vértiz y Salcedo se estableció el Protomedicato del Río de la Plata; las leyes de Indias reglamentaban: "Impedir el ejercicio de los intrusos en las artes médicas, quirúrgicas y farmacéuticas, con sus ramos accesorios". En esos ramos accesorios estaban incluidas las parteras; sin embargo, en Buenos Aires, la partería no tenía un carácter científico. A pesar de esta reglamentación el Protomedicato no se ocupará del tema.

La Escuela de Medicina fue creada por Virrey del Pino en 1802, el Dr. Cosme Argerich fue uno de sus principales organizadores, presentó el primer plan de estudios de la carrera de cinco años. El tema que aquí nos ocupa se estudiaba en el cuarto año; se incluían allí: estudios de enfermedades de los huesos, operaciones y partos. En el año 1805 se dictó el Primer Curso de Partos, siendo el Licenciado Fabre, el primer profesor de Obstetricia de Buenos Aires.

Las exigencias frente al gremio de las parteras eran pocas, se miraba con gran tolerancia e incluso con indiferencia a las asistentes del parto. Esto explica porque fue algo habitual el curanderismo, protegido por el desdén de las autoridades. Entre aquellas que se dedicaban al oficio de partos la mayoría empezaba su carrera acompañando a una vieja matrona o atendiendo un parto que las tomaba por sorpresa, salvo alguna madama extranjera autorizada, la mayoría eran criollas analfabetas, que no se contentaron con asistir partos normales. Eso tuvo consecuencias costosas: la morbilidad y mortalidad materno infantil eran crecientes.

En 1821, cuando la soberanía nacional ya era un hecho, Rivadavia funda la Universidad de Buenos Aires, dentro de la cual se incluía el Departamento de Medicina. En 1822, se establece que las funciones del Protomedicato fueran desempeñadas por ese Departamento. Ese mismo año se publicó el decreto de *Arreglo de la Medicina*, por el cual se establecía la forma y las condiciones en que debía tener lugar la Asistencia Médica. Se crea el *Tribunal de Medicina*, dependiente del Departamento Nacional de Higiene; el mismo debía vigilar que las personas dedicadas al arte de curar y ramas accesorias, se hallaran provistas del correspondiente documento, otorgado por el Tribunal.

El título IV de ese decreto se ocupa del Médico de Policía y de las parteras. El médico de policía era quien se debía ocupar de la vigilancia del cumplimiento de medidas profilácticas, inspección de sustancias alimenticias, de farmacias. A estas funciones se le añadía la de dar Cursos de partos, y enseñar la práctica de este en el Hospital de Mujeres. A partir de la reglamentación de este decreto todas las mujeres que ejercen la tarea de parteras deben, como

condición obligatoria, asistir a esos cursos. En el caso de que se realizara, una práctica médica ilegal; como podía ser el caso de las parteras no autorizadas, se corría el riesgo de ir a la cárcel o ser inhabilitada. (Martín, 2018).

El primer profesor de la Escuela de Partos fue el Dr. Carlos Durand. Dentro de la reglamentación de dicha institución se exigía un curso teórico de tres años dividido en anatómico y obstétrico y uno práctico de dos, a realizarse a la cabecera de la cama de las parturientas. Para las alumnas era requisito saber leer y escribir, poseer documentación que acredite su buena conducta, y rendir exámenes anuales. Lamentablemente estos cursos no se continuaron dictando y la enseñanza de la obstetricia tuvo un compás de espera hasta la caída de Rosas.

Primera partera con título, primera Maternidad y Primera Escuela de Parteras dependiente de la Facultad de Medicina.

En 1824 se dispuso que los médicos, farmacéuticos y parteras extranjeros revaliden su título con un examen ante el *Tribunal de Medicina*. La primera partera que solicitó la reválida fue una mujer francesa: Verónica Pascal. Pascal vino a la Argentina a partir de las gestiones hechas por el gobierno para tener en Buenos Aires una partera diplomada. Se puede deducir entonces que, hasta ese momento, no había en toda la nación una partera con diploma que la acreditara como tal. De acuerdo con estos datos, comprendemos que éste fue un intento del Gobierno por comenzar a reglamentar el trabajo de partera, y de combatir el curanderismo.

Sin embargo, unos años después en 1828, Pascal fue juzgada por la muerte de un niño, a partir del uso indebido de fórceps. Se trataba de un parto de nalgas en que el feto presentaba una cabeza voluminosa por hidrocefalia. Si bien el Tribunal de Medicina falló absolviendo a Pascal, es interesante resaltar algunos fragmentos del discurso aportado por el fiscal: “Madama Pascal en nada ha cumplido con los principios de partera; ella quiso además emplear por sí sola el fórceps, instrumento precioso en las manos de un profesor instruido, pero arma funesta en las manos del ignorante. Su título de simple partera no la faculta ni habilita para emprender aquellas operaciones que sólo deben reservarse a profesores hábiles y prácticos”. (Llames Massini, 1915, p. 68)

Con la tiranía de Rosas la Universidad quedó suprimida al quitarle el gobierno sus asignaciones, y la Escuela de Medicina sobrevivió unos años mortecinos. Entre 1835 y 1852 la obstetricia quedó sumergida en un caos. En 1853, con la caída de Rosas, el gobernador Obligado resolvió destinar una sala del Hospital de Mujeres para el servicio exclusivo de partos; se trató de la primera Sala de Partos de Buenos Aires que daba servicios a las mujeres indigentes que necesitaban dar a luz.

En el año 1852 fue creada sobre la base del Departamento de Medicina, la Facultad de Medicina (el 29 de octubre de 1852); haciéndose luego también una reforma de la Escuela de Medicina. El Dr. Francisco Muñiz quedará a cargo de la Cátedra de partos, enfermedades de niños y de mujeres. Se crea también el Consejo de Higiene Pública que va a tener a cargo la vigilancia del ejercicio profesional en sus relaciones con la salud pública, sirviendo de freno al curanderismo en el gremio de las parteras.

Recién en 1856 la Facultad sanciona su reglamento. Muñiz había colaborado en el capítulo de enseñanza de la obstetricia, en el cual destacaba la importancia de crear una escuela destinada a la formación de parteras. Las parteras ya no dependerían del Médico de Policía, sino que pasarían a depender exclusivamente de la Facultad de Medicina, siendo la escuela un anexo de la Cátedra de Partos. Así, apareció en el reglamento de la Facultad, un capítulo especial destinado a las Parteras. La reglamentación pautaba que tenían que ser mayores de 18 años, saber leer y escribir, y cursar dos años consecutivos con el catedrático de Partos, teniendo que

rendir un examen teórico práctico al finalizar los estudios. Desde esta fecha se inicia por segunda vez la enseñanza de la obstetricia en forma definitiva, perpetuándose sin interrupción hasta nuestros días.

Las primeras egresadas de la Escuela de Partos.

En 1855 egresaba la primera partera diplomada de la Escuela de Partos de la Facultad de Medicina, se trataba de una mujer francesa: Mariana Espil de Boucau. Unos años más tarde en 1859, egresa la primera partera argentina, María del Carmen Lucero. En el año 1861 egresa Plácida Figueroa; que había comenzado su práctica como una enfermera avezada pero analfabeta. El Dr. Muñiz al haber reconocido su capacidad, la ayudará a aprender a leer y escribir, para sugerirle luego continuar con sus cursos de partos. Figueroa se convertirá en la Partera Jefa de sala, enseñando a cantidad de parteras y médicos hasta su vejez.

Para el año 1871, el Hospital de Mujeres contaba con 160 camas, de las cuales solo 8 correspondían a la Sala de Maternidad, en ella se habían asistido solo 73 partos durante ese año. Llama la atención que la Sala no tuviera más camas y mayor movimiento de partos, ya que la ciudad tenía 177.000 habitantes. La mortalidad en las púerperas en el Hospital era muy grande debido a la epidemia de Fiebre Puerperal y la Metro Peritonitis. En 1874 de 19 partos que se realizaron en la sala, la fiebre atacó a las 19 madres, de las cuales sobrevivieron solo cuatro. Esto reforzó aún más la tendencia a que las mujeres realizaran su parto en el hogar sin ayuda científica ya que las condiciones eran mucho más benignas que en el Hospital. Solo la mujer extremadamente necesitada y pobre se exponía a tales riesgos.

Con la era de la asepsia y la antisepsia la obstetricia sufrió un cambio y un avance considerables. Con el correr de los años fue evolucionando el estudio de la biología bacteriana, y de los agentes microbianos, esto llevó a que pasaran a entenderse científicamente las infecciones y las fiebres puerperales, comenzando a tomarse muy de a poco medidas de higiene y asepsia, en el Hospital.

Reglamentación de 1875. Ordenanza de 1881

Se introducen modificaciones en el reglamento de parteras, entre ellas: el curso durará dos años, al final de cada año tendrán que rendir un examen, deben matricularse cada año, y realizar una guardia de 24hs.

El reglamento no modifica la cursada, que compartían los estudiantes avanzados de medicina con las postulantes a parteras. El problema que existía es que las parteras llegaban a la Facultad sin preparación de ningún tipo, sin saber leer y escribir, no pudiendo asimilar conceptos básicos que los futuros médicos ya manejaban.

Estas dificultades se vencen con la Ordenanza de 1881, en la cual se incluyen condiciones de Admisibilidad, entre ellas ser sanas, sin infecciones físicas, mayores de 18 años, poseer certificado de haber rendido examen que comprenda todo el programa oficial hasta cuarto grado de la escuela primaria; quedando dispensadas de este último requisito las maestras de grado diplomadas.

Reorganización de la Escuela de Parteras.

En el año 1915 el Dr. Llamas Massini, profesor de clínica obstétrica, se propone el proyecto de reorganizar la Escuela de Parteras y la Maternidad de la Facultad de Ciencias médicas de la

Universidad de Buenos Aires para elevar la reputación de la misma al nivel de otros cursos dictados por la Universidad.

El motivo del proyecto es la deficiente preparación con que ingresan las aspirantes al curso universitario, a pesar de exigírseles para el mismo el sexto grado de las escuelas primarias. Massini refiere haber observado dificultad para cálculos aritméticos y sostiene que muchas no saben leer ni escribir; por lo cual sospecha que los certificados de estudios primarios que presentan las postulantes son falsos.

Por otro parte, el autor reclama que la transmisión de conocimientos médicos, por ejemplo, de embriología, debe simplificarse; ya que las candidatas no poseen conocimientos médicos anteriores que les permitan incorporar éstos últimos. Al juzgar que la labor de la partera debe estar circunscripto a la atención del parto fisiológico, el cuidado del recién nacido y la prevención de infecciones e intoxicaciones; considera que solo debe instruírselas en tres áreas: antisepsia, mecánica y profilaxis; considerando que el trabajo de las parteras será ser auxiliares de los médicos. Para Massini *la alumna estudiará solamente lo que ella es capaz de comprender* considerando innecesario la transmisión de conocimientos que atañen al médico como la operación cesárea o el aborto artificial.

Este nuevo programa que se presenta al decano de la facultad para su aprobación, contiene un programa mucho más reducido que el de años anteriores. Para el mismo se ha tomado como modelo los cursos de parteras de Alemania, en donde se confeccionan textos pequeños o manuales simples destinados especialmente a la comprensión de las parteras.

En cuanto al contenido del curso, en el primer año las aspirantes tenían materias de anatomía, fisiología y parto fisiológico y en el segundo año nociones de patología obstétrica; se trata de un curso teórico práctico en el que se instruye a las parteras en las operaciones básicas que necesitan saber realizar: vendajes, cateterismos, hipodermoclastis, etc. El autor propone también la necesidad de un examen de ingreso para evaluar el nivel de conocimiento de la postulante, y la necesidad de limitar la edad de las ingresantes en una escala de entre 19 y 35 años, debiendo además presentar un certificado de honorabilidad y buena conducta firmado por el comisario o el médico inspector de higiene de la sección que corresponda.

Por otra parte, para limitar el ingreso y moralizar la carrera plantea la necesidad del cobro a las candidatas de un depósito de 100 pesos como contribución al internado, que podrá retirarse si al terminar el curso la candidata obtiene notas mayores a 7 en sus exámenes.

Vemos que, el autor subraya la necesidad de recortar los contenidos teóricos de los cursos por considerar los mismos un conocimiento innecesario e inabarcable para las mujeres que se forman como parteras. Destacando una clara división de roles y de contenidos teóricos entre la formación del médico y la partera (como su auxiliar). Los certificados requeridos para el inicio del curso y la desconfianza en cuanto a los conocimientos básicos de las mujeres que ingresan a estudiar denota la mirada peyorativa que el profesional tiene de éstas mujeres, por lo que se empeña en tratar de limitar su accionar a áreas que no se superpongan con las tareas médicas y en la transmisión de una instrucción básica que recorta el contenido de los cursos brindados anteriormente.

La exigencia de un pago para el internado parece querer complicar el ingreso de las candidatas más necesitadas; y al considerar que solo podrán retirarlo como un depósito las estudiantes que obtengan buenas calificaciones demuestra la desconfianza en cuanto a la dedicación y a la capacidad que pueden demostrar estas mujeres. Esta desconfianza se pone de relieve también al resaltar que solo se les transmitirá en el curso los contenidos que sean capaces de comprender, por lo que entendemos que el autor no considera que se pueda instruir a éstas mujeres en conocimientos médicos científicos que no estarían a su alcance.

A fines del mismo año el Dr. Berutti, Jefe de clínica y adscripto a la cátedra de obstetricia ofrece una conferencia invitado por la Asociación Obstétrica Nacional. En la conferencia,

publicada en 1916, Berutti refiere querer contribuir al perfeccionamiento profesional de la labor de las parteras diferenciando a aquellas mujeres “honorables y dignas” de las que considera “ignorantes y deshonestas”. Retoma a Llamas Massini para destacar que el gremio de parteras es el más descollante de América y destaca la instrucción recibida por sobre los cursos de parteras dictados en Europa que abarcan una formación de entre 6 meses y dos años de duración.

Encuentra, sin embargo, fallas en el oficio; entre las cuales señala: en principio, la falta de profilaxis de enfermedades venéreas, tuberculosis, viruela y fiebre tifoidea. Considera luego, como elemento aún más grave, que las parteras se inmiscuyen en temas que son privativos de los facultativos médicos.

Para resolver éstas fallas pide la colaboración del Estado a fin de llevar adelante estadísticas que le permitan saber la cantidad de partos atendidos por parteras y la cantidad atendida por médicos a lo largo del país y cuál es el estado de la “difusión del curanderismo obstétrico”. Estas estadísticas le permitirían saber si en el país hay un “exceso” de parteras y si debe limitarse el cupo de ingreso a la carrera, o, por el contrario -si fuera necesario-, crear nuevas escuelas de acuerdo a la oferta y la demanda.

De acuerdo con sus propias estadísticas el autor encuentra que de un total de 1.000 parteras que se encuentran distribuidas en todo el país, alrededor de 500 están en la ciudad de Buenos Aires; razón por la cual, concluye que hay una “congestión” de parteras en la ciudad que deberían ser distribuidas a lo largo del territorio argentino.

Propone entonces, la derivación de ellas, -como indicación que debería realizar el Estado- a aquellos territorios o provincias donde no se encuentran profesionales; derivación a partir de la cual se mejoraría también la condición económica de las parteras. Para Berutti la lamentable situación económica de las parteras es lo que le permite explicar en algunas de ellas el “*paso de la honra a la culpabilidad*”, considerando que, las mismas delinquen a partir de la “*lucha por la vida y la visión de la miseria*” que ellas mismas habitan.

El autor propone realizar un programa de saneamiento, para el cual se permite dar algunos consejos: en primer lugar, que la Asociación Obstétrica Nacional aumente el número de socias, ya que la Asociación podría defender los intereses de sus afiliadas de modo ostensible. En tanto que espera, al mismo tiempo, que la Revista de la Asociación imparta conocimientos básicos de obstetricia como asepsia y antisepsia, profilaxis contra enfermedades infecciosas y venéreas, otras infecciones genitales de la mujer, cáncer, cuidado de enfermos, primeros auxilios, etc. También considera indispensable realizar a partir de la Revista una campaña profiláctica de la fiebre puerperal, responsabilizando de la misma a la contaminación puerperal que ocurre a partir del *tacto*. Considera aquí que la responsabilidad por estas infecciones se les ha otorgado a las parteras, sosteniendo que esto solo se da porque la mayor parte de los partos era atendido por parteras y no por médicos.

El autor entiende, sin embargo, que estos consejos profilácticos que podrían publicarse en la Revista no serán tomados en cuenta por las parteras *sucias e inconscientes*, que no son aquellas que se han formado en la institución.

A partir del punto anterior, propone la denuncia obligatoria de la fiebre puerperal, considerando la necesidad de sancionar o multar a la partera que reincidiera en denuncias. Considerando la baja tasa de denuncias y sanciones propone anotar en el Registro Civil, en el momento de la inscripción del nacimiento del niño, el nombre de la partera que asistió el parto.

Sugiere también instituir para las graduadas los cursos de repetición obligatorios, ya que sin la repetición la práctica está destinada a “*degenerar*”. Plantea que estos cursos podrían realizarse

cada 4 años, como se realizan en Alemania, lo que justificaría una prueba o examen complementario obligatorio.

La conferencia de Berutti es mucho más elogiosa en cuanto a la labor desarrollada por las parteras y a la muy buena capacitación otorgada por el curso de la universidad; sin embargo, el autor necesita destacar que no todas las parteras son honrosas y han realizado los cursos de instrucción necesarios.

En el polo opuesto de las parteras honrosas, destaca -de manera negativa- a las que son *sucias, inconscientes, deshonestas e ignorantes*. Entre éstas mujeres se encuentran aquellas que se dedican, según el autor, al curanderismo obstétrico. Es decir que podemos ver, como los profesionales médicos que están dedicados a la instrucción de las parteras, tienen una mirada negativa de estas mujeres, considerándolas inferiores, capaces de delinquir para resolver sus propias necesidades económicas, ignorantes y faltas de honestidad.

Es interesante que, a pesar del reclamo de los médicos, los mismos señalan que la mayor parte de los nacimientos en Argentina son asistidos por parteras y no por médicos; con lo que destacan este enfrentamiento en una disputa por conquistar un territorio de poder que, hasta este momento les corresponde a las mujeres.

Por otro lado, la queja del autor, sostiene que el Estado no regula la actividad de las parteras, ni fomenta las denuncias por infecciones que se generan en la práctica no profesional de la obstetricia.

Conclusión

Los cursos de instrucción obligatoria para la formación de las parteras dentro de la Universidad de Buenos Aires se inauguran muy tempranamente en 1822, a un año de creada la Universidad. Los cursos estaban dictados por el Médico de Policía, quién tenía a su cargo entre otras funciones el curso de partos y el control de la profilaxis en las prácticas no profesionales de la medicina. Sin embargo, estos cursos no se continuaron y se retomará la instrucción de la partería en la universidad recién después de 1852.

En 1824 el Estado otorgó la reválida del título en nuestro país a una partera francesa, como un modo de profesionalizar la obstetricia y combatir el curanderismo; sin embargo, años después fue juzgada por la muerte de un recién nacido considerándose en el juicio que la misma se inmiscuía en tareas médicas para las que no estaba preparada, (como la utilización del fórceps). Este juicio -en el que la condena fue revocada- nos muestra que si bien se promulgaba la profesionalización de las parteras estas debían permanecer secundando el poder médico masculino. Este parto en particular, que conllevaba otras complicaciones, al ser llevado a juicio, manifiesta el interés de los médicos por desprestigiar el trabajo de las parteras; en tanto que hubiera derivado probablemente en los mismos resultados en el caso de que la atención hubiera sido brindada por un profesional médico. Comenzó así un tiempo de la obstetricia en donde se busca erradicar el curanderismo femenino, para pasar a una profesionalización de las mujeres controlada ampliamente por el poder médico masculino.

En 1856 la Facultad de medicina de la Universidad de Buenos Aires reglamenta por primera vez la Escuela de Partos. Sin embargo, hasta 1874 la sala de maternidad del Hospital de Mujeres, lugar en donde se impartían los cursos, era un recurso utilizado solo por las embarazadas que llegaban al parto en situación de pobreza y debilidad. La mayor parte de las mujeres prefería tener a su hijo en su hogar, lo que además prevenía la posibilidad del contagio de infecciones y epidemias.

Podemos ver que, hasta 1881 las parteras recibían la misma instrucción que los médicos que cursaban como materia obstetricia, no diferenciándose el programa ni el contenido del curso.

Sin embargo, a partir de 1915, en la propuesta de reorganización de la Escuela; podemos observar el enfrentamiento entre médicos y parteras. Se puede sostener que el motivo que generaba estos enfrentamientos, de acuerdo con el análisis de las exposiciones de los profesionales, es que aún en 1915, la mayor cantidad de partos eran atendidos en Buenos Aires por parteras y no por médicos.

El trato despectivo con el que son consideradas las mujeres que se dedican a la atención de los partos, destacándose que las mismas podrían ser deshonestas en su accionar, parece querer crear una distinción que permita la ampliación de la práctica profesional de los médicos en la atención de los partos.

La sugerencia de reducir el programa de formación del curso de partos a materias y prácticas que no se superpongan con el saber médico es también un indicio de este enfrentamiento por la lucha del poder médico en el área de la salud reproductiva. Podemos considerar también, que el reclamo de intermediación del Estado realizando estadísticas de la cantidad de parteras que ejercen su oficio a nivel nacional, y el pedido de redistribución en el caso de la sobrepoblación de las mismas en la ciudad de Buenos Aires, apunta al interés médico por poder intervenir en el área de la salud obstétrica para la cual se consideran mejor preparados.

Referencias

- Beruti, J. (1916) Nuestro gremio de parteras. Reformas necesarias para su mejoramiento y dignificación. Buenos Aires. La Semana Médica
- Llames Massini, J.C. (1915) Proyecto de ordenanza para la escuela de parteras. Nota presentada al Decano de la Facultad de Ciencias Médicas. Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires.
- Llames Massini, J.C. (1915) La partera de Buenos Aires y la Escuela de Parteras. Buenos Aires. Imprenta Flarias y Camilloni.
- Martin, A. L. (2018) Partear y cuidar en Buenos Aires. (1877-1920): Una aproximación comparativa. Anuario del Instituto de Historia Argentina, 18 (1), e061.
- Navarlaz, V., López, G. (2018). Mujeres en la universidad antes y después de la Reforma Universitaria. En, Actas del X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXV Jornadas de Investigación XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

LA PSICOLOGÍA APLICADA AL TRABAJO Y EL TRABAJO DE LAS MUJERES: LA SECCIÓN DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN EL MUSEO SOCIAL ARGENTINO (1931- 1947)

LESCANO, AIMÉ; LABORATORIO DE HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA (LABHIPSI), FACULTAD DE
PSICOLOGÍA, UNLP.

EMAIL: AIMELESCANO@GMAIL.COM

Resumen

La presente ponencia analiza las representaciones sobre el trabajo femenino en el *Museo Social Argentino*. Se señalan diversos núcleos de sentidos que tematizaron el trabajo de las mujeres, poniéndolos en relación con los saberes psicológicos vinculados con las actividades de la *Sección de Orientación Profesional*. Para ello, se examinan las producciones publicadas en el Boletín del Museo Social Argentino durante el periodo comprendido entre 1931- 1947, en la medida en que interesa delimitar un corpus documental vinculado a la labor de la *Sección de Orientación Profesional*. La perspectiva propuesta, articula la historia disciplinar de la psicología con la historia intelectual. Se pretende contribuir al abordaje de las relaciones entre: la psicología como saber experto, a partir del análisis de las concepciones psicológicas sobre las diferencias entre los sexos; su ámbito de aplicación, a partir de las propuestas de la psicotecnia y la orientación profesional; y el orden social vigente en el periodo histórico.

Se señala que el trabajo de las mujeres era tematizado en función de la tensión entre una concepción que lo concebía como complemento de las tareas del hogar y otra que lo consideraba una reivindicación de la emancipación femenina a partir del trabajo asalariado o el ejercicio de las profesiones liberales. En relación a la primera concepción, el núcleo de sentidos en el BMSA representado por Amadeo expresaba el rechazo al trabajo fabril femenino basado en la redefinición presente desde principios del siglo XX del sujeto femenino como madre y de lo doméstico como lo privado. En relación a la segunda concepción, los discursos ligados a mujeres activistas, reivindicaban el trabajo de las mujeres como medio para la emancipación de las mujeres, tematizando las diferencias de clases al considerar el trabajo femenino, y señalando la doble jornada laboral de la mujer que trabaja que “acumula al trabajo fuera de la casa el trabajo de su hogar”. En los discursos analizados, lo peligroso del trabajo femenino era la “empleomanía”, es decir, el trabajo entendido como mero medio de mejoramiento de la condición individual de las mujeres. En relación al trabajo de las mujeres, el núcleo de sentidos de los “saberes expertos”, en relación a la Orientación profesional no diferenciaría respecto al método, pero sí respecto a las labores en las que debían formarse niños y niñas. La formación profesional de las niñas debía organizarse en torno a las profesiones típicamente femeninas. La división sexual del trabajo era naturalizada, y la educación doméstica aparecía apuntalando el desarrollo “natural” de las aptitudes femeninas para las tareas del hogar. Por último, se señala la participación femenina al interior de la Sección de Orientación Profesional, vinculada a la realización de labores complementarias a las de sus pares masculinos.

Palabras-claves: psicología aplicada al trabajo; psicotecnia; orientación profesional; trabajo de las mujeres.

Introducción

En torno al trabajo asalariado femenino en la Argentina confluyen diversos discursos desde fines del siglo XIX. El modo de tematizar la participación femenina en el ámbito laboral de

estos discursos, puede condensarse en relación con los siguientes tópicos: la degeneración; la desocupación masculina y la disminución de los salarios masculinos; la justificación del trabajo femenino entendido como un “mal necesario”; el trabajo de hombres y mujeres comprendido como signo del progreso nacional; y otros discursos, menos cuantiosos y relacionados mayoritariamente con las mujeres socialistas, que tematizaron al trabajo asalariado femenino como medio de la emancipación de las mujeres (Nari, 2004).

El *Museo Social Argentino* (en adelante MSA) fue creado en 1911. Los objetivos del instituto eran recoger y transmitir información sobre la cuestión social (Zimmermann, 1995; Suriano, 2000) y difundir el asociativismo. La institución publicó el *Boletín del Museo Social Argentino* (en adelante BMSA) que inicialmente se constituyó como medio de difusión mensual de trabajos sobre problemas y asuntos de interés social, así como también la divulgación de las actividades y propuestas de la entidad al grupo de socios y socias. Entre 1921 y 1926, la institución atravesó una crisis profunda vinculada con la coyuntura socioeconómica del país. Por esta razón solicitó ser incorporado a la Universidad de Buenos Aires como un instituto autónomo en 1926. Diversos autores han señalado la relevancia de las iniciativas del MSA, entre otras razones, debido a que algunos de sus planteamientos y actores institucionales ocuparían un papel relevante durante la gestión pública de los años del peronismo (Ramacciotti, 2003).

En términos institucionales, el MSA sostuvo un ideario progresista ligado a las épocas del centenario y desde 1930 se volcó hacia un pensamiento conservador, siendo considerado como una expresión del nacionalismo de élite durante los años 30 (De Arce, 2010). Sin embargo, a partir del análisis del BMSA se puede analizar la toma de posición de la institución acerca de los roles de las mujeres argentinas y su inserción en el mundo del trabajo, en la medida en que estos temas se manifiestan como una preocupación constante a lo largo de los años de existencia del Boletín (De Arce, 2009). Considerando que al interior de la institución se representaban posiciones heterogéneas, que condensaban sentidos y actores institucionales diversos, se señalarán diversas formas de tematizar el trabajo de las mujeres, vinculando estas representaciones sobre el trabajo femenino con el núcleo ligado a los saberes psicológicos, relacionado con las actividades de la *Sección de Orientación Profesional*. Para ello, se examinan las producciones publicadas en el BMSA durante el periodo comprendido entre 1931- 1947, en la medida en que interesa delimitar un corpus documental vinculado a la labor de la *Sección de Orientación Profesional*.

Se considera en este trabajo que, desde los discursos expertos y no expertos sobre el trabajo de las mujeres, se pueden abordar los significados asociados a las relaciones de género de la época. Las representaciones de género se instituyen como formas primarias de las relaciones significantes de poder, sostenidas por instituciones que regulan la diferenciación entre los papeles, los espacios y las tareas de “lo femenino” y “lo masculino” (Scott, 1996). Los saberes disciplinares producen sentidos sobre la diferencia sexual y los roles genéricos, incluso no intencionalmente, en articulación con el orden social vigente en un periodo histórico. La perspectiva considerada, articula la historia disciplinar de la psicología con la historia intelectual. Se pretende contribuir al abordaje de las relaciones entre: la psicología como saber experto, a partir del análisis de las representaciones sobre el trabajo de las mujeres; su ámbito de aplicación, a partir de las propuestas de la psicotecnia y la orientación profesional; y el orden social vigente en el periodo histórico.

La psicología aplicada en el Museo Social Argentino: La *Sección de Orientación Profesional*

El *Instituto de Psicotecnia y Orientación Profesional* fue fundado en 1925 como una entidad estatal de carácter nacional. En 1931, fue suprimido del presupuesto nacional y se trasladó al MSA, donde pasó a denominarse *Instituto de Orientación Profesional*. Su estructura institucional inicial se conservó, contando con la dirección de Carlos Jesinghaus y con Gregorio Fingermann como profesor adjunto. El reglamento de incorporación del instituto como sección del MSA, señalaba como fines de la institución a: la organización de la orientación profesional de los egresados de escuelas primarias y secundarias; la selección de personal de empleados y obreros; y la realización de investigaciones de carácter científico con el fin de contribuir a “la racionalización psicotécnica de las fuerzas productivas de la nación” (“Servicio de Orientación Profesional”, 1932, p. 87). A partir de 1935 Fingermann asumió como director de la sección, tras la renuncia de Jesinghaus, quien se radicó en Alemania y tomó a su cargo la cátedra de filosofía en la Universidad de Würzburg.

A lo largo de los años de existencia del Instituto, de modo independiente o como sección del MSA, se asiste a un desplazamiento. De la preocupación inicial vinculada a la realización de publicaciones teóricas sobre las temáticas del instituto, hacia la práctica, particularmente la selección de personal. Vinculado a ello, en 1941 se creó un Consejo consultivo para relacionar al instituto con círculos interesados en su labor y se abrió un gabinete médico para la realización de exámenes psicotécnicos para ingresar en diversas dependencias del estado²⁷ (“Instituto de Orientación Profesional”, 1942). En 1944 se creó el *Departamento de Psicotécnica Industrial* y con ello “se organizó sistemáticamente la selección profesional”. Dicho departamento tenía por función “proporcionar a las empresas comerciales e industriales, empleados, aprendices y obreros con aptitudes comprobadas mediante métodos científicos” (“Instituto de Orientación Profesional”, 1944, p. 133). Asimismo se constituyó una comisión, que en relación a la selección profesional diferenciaría entre cuatro tipos de exámenes psicotécnicos: para empleados de oficina, aprendices, obreros y exámenes especiales (para chauffeurs, motormen, telefonistas y telegrafistas, entre otros)²⁸. Estos cambios dentro de la *Sección de Orientación Profesional*, dan cuenta de un cambio de mayor escala, vinculado a un interés social en las tareas de la selección profesional. Hugo Klappenbach (2005) señala que si en los años veinte la psicotecnia y la orientación profesional se habían implantado en el país principalmente en el campo del trabajo, a mediados de siglo se desplazarían hacia los problemas del campo educativo. Durante el desarrollo del primer peronismo, la psicotecnia y la orientación profesional tendrían un desarrollo importante, en la medida en que aportaban al Estado los instrumentos técnicos necesarios para la implementación de determinadas políticas sociales (Dagfal, 2009). En 1945, el gobierno militar ya había establecido la *Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional* en el marco de la transformación de la enseñanza técnica. En este sentido, la finalización de la periodización propuesta se vincula con la reactivación de los institutos psicotécnicos a nivel oficial a partir de la creación del *Instituto de Orientación Profesional* en la esfera de la *Dirección General de Escuelas* de la Provincia

²⁷ Este gabinete se avoca a los diagnósticos de lesiones y de capacidad funcional en relación a las consultas de orientación profesional. Trabajan en él los doctores Juan Kaplan (encargado de los exámenes físicos y funcionales) y Carlos Bernard Morales (encargado de los exámenes psiquiátricos).

²⁸ Entre las empresas industriales que utilizan los servicios del gabinete psicotécnico para la determinación de las aptitudes físicas, manuales, técnicas e intelectuales para su personal en este periodo se mencionan los Molinos Harineros del Río de la Plata, los Talleres Metalúrgicos “Citra” y “Tamet”, la fábrica de alpargatas de la firma Adot Hnos, la fábrica de tejidos Fusi Hnos., la Compañía “Dextra” y los talleres metalúrgicos S.I.A.M. Di Tella Ltda.

de Buenos Aires en 1948 (Dagfal, 2008). En el contexto peronista, la orientación profesional alcanzó rango constitucional tras la reforma de 1949.

Representaciones sobre el trabajo femenino en el MSA: trabajo como complemento de las tareas del hogar versus trabajo asalariado/ ejercicio de las profesiones liberales.

Una línea de preocupación por el trabajo de la mujer del BMSA se vinculó con la tematización de la “educación agrícola femenina” (Pelosi, 2004). Tomás Amadeo²⁹ fue su voz principal. Amadeo consideraba que el trabajo de las mujeres debía estar vinculado con las “tareas que le corresponden naturalmente”. El interés de Amadeo por la mujer estaba dado en la medida en que veía en la figura de la mujer rural un nexo para influenciar a la familia y al hombre rural. Dicha aseveración era justificada en relación a la psicología de la mujer. Para Amadeo, la psicología femenina se caracterizaba por un desarrollo del “sentimiento social” superior al del hombre. Este desarrollo era visto en términos naturalistas, en tanto resultaba “consecuencia de su naturaleza femenina, una extensión del sentimiento maternal” (Amadeo, 1928, p. 135). En la misma operación en la que el autor destacaba el desarrollo del “sentimiento social” de la mujer superior al del hombre y la relevancia de la participación social femenina, consideraba que el lugar donde debía darse la acción de las mujeres era en el hogar. En relación a la psicología femenina, caracterizaba a las mujeres como “alterocentristas”, recuperando este término de la obra de Gina Lombroso, hija de Cesare Lombroso. La autora en su libro *Alma de mujer* (1920) señalaba a la mujer como alterocentrista o altruista, en la medida en que concentraba sus placeres y ambiciones en una tercera persona y no es sí misma, persona a la que ama y de la cual desea ser amada. El núcleo de sentidos en el BMSA representado por Amadeo y sus consideraciones sobre la mujer, expresaba el rechazo al trabajo fabril femenino basado en la redefinición presente desde principios del siglo XX del sujeto femenino como madre y de lo doméstico como lo privado (De Arce, 2010).

Más allá del núcleo de actores institucionales vinculados con la propuesta de Tomás Amadeo, el BMSA representó otros discursos sobre el trabajo femenino, menos cuantiosos y ligados principalmente al activismo de mujeres socialistas. Estos discursos reivindicaban el trabajo de las mujeres dado que veían en el trabajo asalariado femenino un medio para la emancipación de las mujeres. Ejemplo de ello las publicaciones vinculadas con la visita de la belga Jeanne Beckman³⁰ al país en 1928. En las conferencias de la autora reseñadas en el BMSA, se consideraban las diferencias de clases sociales al tematizar el trabajo de las mujeres. En el caso de las mujeres de clases medias y altas, el trabajo debía ser entendido en términos de ejercicio de las profesiones liberales, una opción a tomar para favorecer al colectivo de las mujeres. Para la autora las mujeres profesionales tenían la responsabilidad de no convertirse en sujetos débiles necesitados de sostén y protección. En el caso de las trabajadoras asalariadas, el trabajo no era concebido como producto de una elección, sino como una realidad impuesta a las mujeres de clases bajas (“Emile Vandervelde en la Argentina”, 1928).

Otra coyuntura en la cual voces femeninas tematizarían el trabajo de las mujeres se vincula con el *Primer Congreso de Población* organizado por el MSA en 1940. Estas voces femeninas se alzarían en la comisión dedicada a la “protección de la mujer”, cuestionando la implementación de una “campaña moralizadora” a fin de mitigar los efectos del “obrerismo”

²⁹ Creador de la iniciativa de fundación del MSA, se desempeñó como inspector general de Enseñanza Agrícola y como docente en las facultades de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de La Plata.

³⁰ Activista socialista, visitaría el país con su esposo Emile Vandervelde, político socialista belga representante del Partido Laborista.

de las mujeres, las “enfermedades profesionales que pueden afectar su capacidad reproductora”, los “hábitos masculinizantes de las mujeres” y la “empleomanía” (“Primer Congreso de la Población”, 1941, 78). Las actas del evento permiten recuperar las voces disidentes en la discusión previa a la votación del despacho. Allí, varias mujeres intervendrían mostrando su desacuerdo con las afirmaciones vinculadas a la limitación del trabajo de las mujeres, señalando que aquellas mujeres que trabajan, no solo lo hacen “para aportar recursos económicos, de alimento de sus hijos, sale impelida por una necesidad verdaderamente imperiosa”, sino que además la mujer que trabaja “acumula al trabajo fuera de la casa el trabajo de su hogar” (“Primer Congreso de la Población”, 1941, 95). Pese a la intervención de estas mujeres, el despacho de la comisión es aprobado. Lo problemático del trabajo de las mujeres en esta coyuntura, no sólo era el trabajo que afecta el potencial materno de la mujer, o los temores vinculados a su “masculinización”, sino la “empleomanía” es decir, el trabajo como medio de mejoramiento de la condición individual de las mujeres.

Representaciones sobre el trabajo femenino: la voz de los expertos

Los artículos, informaciones y conferencias transcritas en el BMSA vinculados específicamente con la psicotecnia, la orientación y la selección profesional³¹, se avocaron durante el periodo 1930- 1940 a la difusión de artículos de colaboradores internacionales de instituciones afines. A partir de la década del 40, la sección comenzó a dar cuenta de sus intervenciones prácticas, mostrando a lo largo de los años el crecimiento de las evaluaciones individuales dedicadas a examinar las aptitudes individuales y la resolución de consultas de orientación profesional³².

En relación a la orientación profesional, no se tematizaron diferencias entre niños y niñas respecto al método que debía seguirse, pero sí respecto a las labores en las cuales debían formarse. En relación a las niñas, se consideraba que su formación profesional debía estar organizada en talleres de “las profesiones más comunes de la mujer” entre ellas costura, moda, ropa blanca y bordado (Lomont, 1934). En uno de los pocos artículos en el que hay una referencia específica a la orientación profesional de las niñas, se tematiza lo problemático de las niñas “desviadas” o “inadaptadas”. Se señala al respecto, que la falta de “temperamento” o “delicadeza” podría compensarse ejerciendo dedicaciones manualmente menos complejas. Respecto a las aptitudes de las niñas, se considera que tareas como la costura, la moda, la lencería y el bordado son actividades que exigen mucha atención y también inmovilidad, razón por la cual no son aptas para los temperamentos de todas las niñas. Para aquellas que no se prestan a una “disciplina tan estricta y reclaman el movimiento: el taller de planchado responde a esa necesidad. Allí se hacen bonitos trabajos y, con la plancha en la mano, pueden gastarse las fuerzas físicas que no encuentran aplicación en otras partes” (Lomont, 1934, 170). Los ejemplos ofertados en este artículo se vinculan con la preparación de las niñas para la actividad comercial. La formación profesionalizante en todos los casos, era complementada con educación doméstica, enfatizándose que a partir de esta educación la niña “se ha puesto en

³¹ Respecto a la diferencia entre orientación y selección profesional, Jesinghaus señalaba que la orientación profesional implicaba encontrar la profesión que armonizará mejor con la constitución psicofísica del aspirante. Requería un examen de la personalidad, y el conocimiento de las exigencias psicofísicas de las profesiones. En cambio, la selección profesional, implicaba la determinación de un candidato como apto para una profesión. Implicaba en primer término un estudio de las aptitudes psicofísicas necesarias para el buen desempeño de una profesión determinada, y en segundo término un examen psicotécnico para determinar que el aspirante reunía esas cualidades personales necesarias (Jesinghaus, 1935).

³² En esta década, la labor del instituto quedaría plasmada en las memorias del ejercicio social de la *Sección de Orientación Profesional*.

contacto con las tareas del hogar, con la educación doméstica práctica que se da a todas las alumnas” (Lomont, 1934, p. 171).³³

En relación a la psicotecnia y la selección profesional, se hace referencia a métodos específicos para la selección de profesiones altamente feminizadas, por ejemplo al método ideado por Rogers para la selección de dactilógrafas en 1917 (Kaplan, 1943). Cabe destacar que estas referencias se vinculan con artículos y conferencias que reseñan la historia del movimiento de la psicotecnia y selección profesional a nivel internacional, razón por la cual meramente son nominados sin profundizar en los métodos utilizados. Por otra parte, en relación a la capacidad física de las mujeres, en los trabajos vinculados con la tematización de la fatiga, se indica que en relación a la fatiga la mujer no puede realizar trabajos de fuerza con igual facilidad que el hombre y que conviene evitarle la fatiga en los últimos meses de embarazo (“Fisiología del trabajo muscular y de la fatiga en la industria”, 1929).

Por último, respecto a la participación de las mujeres en la Sección de Orientación Profesional, de las memorias del Ejercicio Social del Museo se desprende que la tarea principal de la secretaria Delia Maria Silva, era responder a las consultas efectuadas al instituto por correspondencia. Silva fue la única mujer con participación continua en la institución. Otras mujeres participaron en carácter de “adscriptas al instituto”, por ejemplo Esther Galante y Lucía Teresa Bedogni. Estas mujeres sostenían su participación en tanto eran profesoras encargadas de realizar conferencias en el magisterio para publicitar los servicios del instituto (“Instituto de Orientación Profesional”, 1942).

Discusión

Respecto a las representaciones sobre el trabajo femenino en el MSA, se ha señalado que el trabajo era tematizado por un lado como complemento de las tareas del hogar, y por otro como reivindicación de la emancipación femenina a partir del trabajo asalariado o el ejercicio de las profesiones liberales.

Por un lado, Tomás Amadeo caracterizaba a las mujeres como “alterocentristas”, en la medida en que concentraba sus placeres y ambiciones en una tercera persona y no es sí misma. Este núcleo de sentidos en el BMSA, expresaba el rechazo al trabajo fabril femenino basado en la redefinición presente desde principios del siglo XX del sujeto femenino como madre y de lo doméstico como lo privado.

Por otro lado, otros discursos sobre el trabajo femenino, menos cuantiosos y ligados principalmente al activismo de mujeres socialistas, reivindicaban el trabajo de las mujeres dado que veían en el trabajo asalariado femenino un medio para la emancipación de las mujeres, tematizando las diferencias de clases al considerar el trabajo femenino. En la coyuntura vinculada al *Primer Congreso de Población*, en 1940, el trabajo de las mujeres era visto como fuente de diversos males: el “obrerismo”, las “enfermedades profesionales que pueden afectar su capacidad reproductora”, “hábitos masculinizantes” y la “empleomanía” (“Primer Congreso de la Población”, 1941). Las intervenciones de las mujeres en esta coyuntura, apuntaban a reivindicar el trabajo femenino, señalando la doble jornada laboral de la mujer que trabaja, que “acumula al trabajo fuera de la casa el trabajo de su hogar” (“Primer Congreso de la Población”, 1941, 95). Lo problemático del trabajo de las mujeres en esta coyuntura, no sólo era el trabajo que afecta el potencial materno de toda mujer o los temores vinculados a su “masculinización”,

³³ Escribe el artículo el director de las Escuelas Talleres de la Cámara de Comercio de París, dando cuenta del método experimental de orientación profesional de dichas escuelas talleres, vinculados con la preparación en oficios y carreras comerciales para niños y niñas.

sino la “empleomanía” es decir, el trabajo como mero medio de mejoramiento de la condición individual de las mujeres.

En relación al trabajo de las mujeres en el núcleo de sentidos de los “saberes expertos”, se señaló que el trabajo de selección profesional desarrollado por el departamento de Psicotécnica Industrial diferenciaba los tipos de exámenes psicotécnicos considerando exámenes especiales. Dentro de estos exámenes especiales incluían actividades profesionales tales como chauffeurs, motormen, telefonistas y telegrafistas, entre otras. Si bien no hay más datos sobre estos exámenes en el BMSA, cabe la pregunta sobre la necesidad de establecer una diferenciación entre exámenes de telefonistas, por ejemplo, y otros tipos de exámenes, ¿qué aptitudes eran evaluadas y qué particularidades se consideraban para el ejercicio de una profesión altamente feminizada?

Por otra parte, en relación a la Orientación Profesional se señaló que en lo atinente al método no existían diferencias entre la orientación de niños y niñas, pero que estas diferencias sí existían en relación a las labores o actividades que se incluían en la formación de cada uno de ellos. La formación profesional de las niñas se organizaba en torno a las profesiones típicamente femeninas. En relación a las diferencias de aptitudes, se señalaban otras habilidades de menor complejidad bajo las cuales podían formarse las niñas “faltas de temperamento”. La división sexual del trabajo era naturalizada, y la educación doméstica aparecía apuntalando el desarrollo “natural” de las aptitudes femeninas para las tareas del hogar. Por último, se señaló la participación femenina al interior de la Sección de Orientación Profesional. Sin embargo, las mujeres participantes se dedicaron a realizar tareas menores, labores complementarias a las del resto de los integrantes, o bien trabajando como secretarías y respondiendo consultas por carta, o bien dictando conferencias de divulgación en otras instituciones en calidad de adscriptas al instituto.

Referencias

- Instituto de Orientación Profesional (1942). *Boletín del Museo Social Argentino*, 30 (239-240), 130- 134.
- Servicio de Orientación Profesional (1932). *Boletín del Museo Social Argentino*, 20 (15-17), 86-89.
- Amadeo, T. (1928). La función social de la madre. *Boletín del Museo Social Argentino*, 16 (71-72), 133- 135.
- Dagfal, A. (2009). La Psicología durante el primer peronismo: orientación profesional y psicotecnia (1943- 1955). A. Dagfal, *Entre París y Buenos Aires: La invención del psicólogo (1942-1966)*, 171-191. Buenos Aires: Paidós.
- De Arce, Alejandra (2009). La instalación estable del hogar en el campo. Género y arraigo rural en los discursos del Museo Social Argentino (1940-1946). *VII Jornadas de Investigación y debate: Territorio, poder e identidad en el agro argentino*. Resistencia: PUNQ.
- De Arce, A (2010). El Museo Social Argentino y la Encuesta Sobre la Condición de la Mujer (1946). Trabajo, derechos y mujeres rurales. En *Actas del VIII Congreso Latinoamericano de Sociología Rural*. Porto de Galinhas, 2010.
- Emile Vandervelde en la Argentina. (1928). *Boletín del Museo Social Argentino*, 16 (77-78), 289-304.

- Fisiología del trabajo muscular y de la fatiga en la industria. (1929). *Boletín del Museo Social Argentino*, 17 (82), 150-159.
- Instituto de Orientación Profesional. (1944). *Boletín del Museo Social Argentino*, 32 (263-264), 133- 137.
- Jesinghaus, C. (1935). Orientación y selección profesionales y la prevención de los accidentes de trabajo. *Boletín del Museo Social Argentino*, 23 (159-160), 251- 263.
- Kaplan, J. (1943). Accidentes del trabajo. Función de la psicotecnia en su prevención. *Boletín del Museo Social Argentino*, 31 (257-258), 321-344.
- Klappenbach, H. (2005). Historia de la Orientación Profesional en la Argentina. *Orientación y Sociedad*, 5, 37-48.
- Lomont, A. (1934). La elección de un oficio. *Boletín del Museo Social Argentino*, 22 (143-144), 164-176.
- Nari, M. (2004). *Políticas de maternidad y maternalismo político*. Buenos Aires: Biblos.
- Pelosi, H. C. (2004). El Centenario y la “cuestión social”. Una iniciativa académica, *Temas de historia argentina y americana*, (5), 81-102.
- Primer Congreso de la Población. (1941). *Boletín del Museo Social Argentino*, 29 (223-224), 69-80.
- Ramacciotti, K. (2003). El Museo Social y el Primer Congreso de Población de 1940, *Sociohistórica*, (13-14), 231-236.
- Suriano, J. (2000). *La cuestión social en Argentina 1870-1943*. Buenos Aires: La Colmena.
- Zimmermann, E. (1995). *Los liberales reformistas. La cuestión social en la Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.

EL ÁMBITO DE LAS RELACIONES ENTRE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN EN ARGENTINA DESDE UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA: LA CIRCULACIÓN DE CONOCIMIENTOS PSICOLÓGICOS EN LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN LA ESCUELA NORMAL DE PARANÁ (1871-1875)

MATÍAS AMARILLO. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ENTRE RÍOS, ARGENTINA.

EMAIL: AMARILLOYMATIAS@GMAIL.COM

Resumen

Psicología aparece como asignatura en el primer plan de estudios de la formación de maestros en Argentina. La exploración de fuentes primarias sobre los inicios de las relaciones entre psicología y formación docente en Argentina, señalan a la educación popular como la institución que posibilitó la circulación de conocimientos psicológicos, a partir del proyecto de formación de maestros que se materializó con el establecimiento de la primera escuela normal argentina en la ciudad de Paraná, Entre Ríos, desde 1871. La exploración de la primera dirección de este establecimiento posibilitará contextualizar el marco institucional y organizacional en el cual tuvo lugar la circulación de conocimientos psicológicos que dio lugar al ámbito de las relaciones entre psicología y educación en Argentina. El norteamericano George Stearns (1872-1876), contratado por Sarmiento según recomendación de Horace Mann fue el primer director de la escuela normal de Paraná, y también el fundador de la de Tucumán, en 1875. A la estructura organizacional planificada para la primera, conformada por un curso normal y una escuela primaria de aplicación, incorpora otros departamentos, como una sociedad literaria, una escuela nocturna de para artesanos -gestionada por los propios alumnos maestros- y una Biblioteca Popular. El recorrido realizado permite una mirada menos idealizada acerca de los inicios de un establecimiento sobre el cual se han construido historias ideadas, recuperando obstáculos y dificultades surgidas en la implementación del proyecto fundacional.

Palabras claves: relaciones entre psicología y educación; formación de maestros; escuela normal de Paraná

Introducción

En trabajos anteriores (Amarillo, 2019, 2018) se señala la importancia de investigar los inicios de una práctica poco estudiada: la enseñanza de conocimientos psicológicos en la formación de maestros, durante el momento fundacional de la Escuela Normal de Paraná. Allí comenzó a institucionalizarse, en Argentina, el ámbito de las relaciones entre psicología y educación. Por ello su abordaje demanda una perspectiva a la vez histórica, pedagógico-didáctica y curricular (Suasnábar, 2018, Aisenstein, 2017).

En esta oportunidad presentamos avances de una tesis de maestría en docencia universitaria en curso, centrándonos en las prácticas de dirección del primer director de la Escuela Normal de

Paraná, el norteamericano George Stearns (1872-1876) y en su construcción de la estructura organizacional de la formación docente.

El período recortado nos posiciona en un momento señalado en la bibliografía (Talak, 2008, Ingenieros, 1919, Gotheld, 1969), pero poco documentado, antecedente de lo que se consideran los inicios de la psicología moderna en Argentina (Dagfal, 2012; Talak, 2008; Klappenbach, 2006), por lo tanto es previo a la orientación profesionalista, aunque hasta ahora el ámbito de relaciones entre psicología y educación en la formación de maestros no había recibido denominación.

Método

En la medida en que abordamos procesos en forma indirecta, ocurridos hace tiempo atrás, y de acuerdo con el tipo de datos necesarios para realizar la investigación, empleamos un diseño de investigación *bibliográfico*. También justificamos su uso precisamente por la distancia entre el período analizado y nuestra época actual (Sabino, 1996:95).

En cuanto a las técnicas de recolección de datos recurrimos al análisis de documentos y al análisis bibliográfico de textos clave, técnicas coordinadas por la triangulación metodológica entendida no como un método en sí mismo sino como un *principio general* (Maxwell, 1996:10). En nuestra investigación no solo analizamos el nivel normativo, tendencia dominante en un conjunto de estudios (Aisenstein, 2012). Además abordamos el nivel de las concepciones pedagógico-didácticas y el de las prácticas educativas, a partir de registros de relatos de actores institucionales³⁴.

Resultados

Hasta el momento, las fuentes primarias trabajadas son los denominados *Informes del director* correspondientes a la gestión de Stearns (1871-1875), consignados en las memorias del departamento de justicia, culto e instrucción (1869-1876³⁵), los Boletines del Consejo General de Educación de Entre Ríos y las revistas La Educación, Anales de la educación Común y, Monitor de la educación común. Acontecimiento de aristas y significaciones múltiples, la apertura de la ENP inauguró y permitió consolidar en Argentina, no sin obstáculos, una nueva institución -la educación popular, una nueva forma de relación social -la formación de maestros/as para el nivel primario-, una nueva profesión -el magisterio- y un novedoso campo -el de las relaciones entre psicología y educación-.

Los actores centrales en la definición del primer proyecto de formación docente en Argentina fueron Sarmiento, Avellaneda y el primer director de la escuela normal del Paraná, George Stearns³⁶, En la legislación, el propósito central de esta formación fue formar *maestros competentes*, en el sentido de transmitirles un saber sobre la enseñanza en las escuelas primarias y sobre su organización.

Estructura organizacional de la formación de maestros (1871-1876)

El proyecto de institución, es decir la asignación y distribución de tiempos, espacios, propósitos, personal y recursos económicos (la estructura organizacional) de la escuela normal del Paraná se encuentra en su decreto de fundación firmado por Sarmiento el 13 de junio de 1870. En este encontramos dos *departamentos* estrechamente relacionados, el Curso Normal

³⁴ Valiosa apreciación señalada por Narodowski, 1994.

³⁵ La extensión en el análisis de documentos se justifica por la necesidad de contextualizar lo que ocurrió previamente a la fundación de la escuela normal de Paraná, y a la transición entre una y otra dirección.

³⁶ Es decir, funcionarios públicos del gobierno nacional.

de formación de maestros y la Escuela de aplicación, una escuela primaria de carácter *modelo*, en donde los denominados ‘maestros-alumnos’, es decir, los aspirantes a maestros, realizarían las prácticas en la docencia y podrían “adquirir la aptitud para enseñar en una escuela primaria” (Mercante, 1916:202). En este decreto además se encuentra el primer plan de estudios³⁷.

Durante los cinco primeros años de la escuela normal del Paraná (1871-1876), la gestión del primer director, el norteamericano Stearns no introdujo nuevos propósitos sino que modificó la estructura organizacional planificada, incorporando otros departamentos. En cuanto a la implementación del proyecto, la primera escuela normal comenzó a funcionar en 1871 en la ciudad de Paraná en las instalaciones del edificio donde tuvo lugar la Confederación Argentina, luego de un período de inestabilidad política y social producida por la oposición de López Jordán contra el centralismo porteño.

Para Stearns la formación de maestros profesionales era el mejor modo de fomentar la educación popular en Argentina, concibiéndolos a la vez, como hombres *científicos* y *prácticos* de la enseñanza (Memoria, 1872). Desde el primer al último informe hasta concretar su renuncia en 1876, reitera la importancia de las condiciones materiales para que pueda funcionar la Escuela Normal, y también la formación docente y la educación popular a través de ella. El cursado de las clases consistía en seis horas diarias, divididas de acuerdo con diferentes tipos de actividades de enseñanza: recitaciones, práctica de la enseñanza y ejercicios generales, también intermedios de recreación y descanso. Para proporcionar un “uso racional” del tiempo libre³⁸, el director crea a semejanza de tradiciones de su país de origen (Stearns en Memoria, 1872:327) una sociedad literaria llamada el Ateneo, que puede considerarse una extensión de las actividades de la Escuela Normal, ofreciendo distracciones nocturnas a los alumnos maestros (comentarios de textos literarios y otros, ejercicios de canto, gimnasia). Este departamento de la escuela no solo estaba destinado a los futuros docentes sino además se encontraba abierto a “las familias de la ciudad”. Otro de sus propósitos era ofrecer cierto trato ‘social’; pero además era un espacio para el aprendizaje del gobierno democrático de los cuerpos deliberativos. Por último, tenía un propósito capital: difundir y sensibilizar a la población en materia de la Educación Popular.

Un cuarto departamento durante los primeros cinco años de existencia de la Escuela Normal a pedido de los estudiantes, fue otro espacio de práctica profesional en el ámbito de la formación, basada en la promoción de la Educación Popular en la clase trabajadora: la escuela Nocturna para Artesanos (Stearns en Memoria, 1872:561). En un informe enviado a Stearns realizado por alumnos-maestros sobre su práctica en esta escuela, que también funcionó en las instalaciones de la ENP, observamos criterios de evaluación de su propio trabajo docente (si bien no recibieron pago por su tarea, vale destacar que era un espacio formal de ‘práctica’ de la enseñanza, un dispositivo pedagógico en el sentido restringido). Por último, la creación de una Biblioteca escolar y popular³⁹, altamente valorada por Stearns en su papel formador de los maestros, en donde circularon diarios provinciales y libros internacionales.

³⁷ Por lo que documentamos, el mismo tuvo validez desde 1871 hasta 1876.

³⁸ En vistas a que la escuela Normal de Paraná no contaba con internado -lo cual parece una novedad para la época- el director reflexiona sobre ello, en un principio que sintetizamos educar al educador, o aprender el gobierno de sí para gobernar a otros. (Stearns, Memoria 1872: 327)

³⁹ Hay varios elementos para afirmar que se trata de la Biblioteca Popular del Paraná, institución que permanece abierta desde entonces.

Dificultades en la implementación del proyecto ENP

Analizar los obstáculos iniciales en la implementación del proyecto de la ENP da cuenta de ciertos aspectos de las prácticas concretas que tuvieron lugar en ese establecimiento y permiten introducir matices en los *discursos celebratorios* (Kummer, 2011) de la historia de la institución.

En este momento *inicial*, poner en marcha el proyecto de ENP -pese a los apoyos de Sarmiento en la presidencia- implicó a sus agentes construir estrategias para intervenir sobre algunos obstáculos.

George Stearns era protestante, y aunque la condición religiosa del primer director es señalada como un obstáculo en la relación con las y los ciudadanos en varias publicaciones (Carli, 1995; Montoya, 1967; Salvadores, 1966; Figueroa, 1934), al observar los propósitos que aquél formuló para la escuela normal (Stearns, 1872) y las organizaciones que anexo a la formación docente, esa afirmación puede matizarse ya que el primer director buscó vincularse con ciudadanos y ciudadanas de la ciudad de Paraná. Una dificultad adicional para el fortalecimiento de estos lazos pudieron ser los frecuentes viajes del norteamericano a su país natal y a Europa a conseguir docentes y materiales para la enseñanza, así como también otros viajes por Argentina, asesorando en materia educativa, y fundando la segunda escuela Normal, en Tucumán (1875).

Al intentar abrir la escuela de aplicación Stearns se encontró con la ausencia de profesores formados para enseñar a los niños desde posicionamientos pedagógicos- didácticos *modernos*, cruciales para la formación de los futuros maestros en la perspectiva del primer director, denominada *lección por objetos*.

El director asume la tarea de maestro de niños en la escuela de aplicación y además convierte estas clases en *ejercicios pedagógicos* sobre el enfoque de la lección de objetos para los futuros maestros, lo cual permite sortear el obstáculo presentado por la inauguración de la primera escuela normal en Argentina. Los alumnos maestros observan al director dar una clase (lección) en la escuela de aplicación, luego el director trabaja con los alumnos maestros a partir de la deducción de los principios en los cuales se funda este método. En 1872, casi al año de haber comenzado a trabajar, aun con las interrupciones que ocurrieron, ya se observan los primeros resultados del curso normal, los alumnos maestros están en condiciones de enseñar en otras clases, en palabras de Stearns, *mejor que profesores e idóneos no formados en la escuela normal de Paraná*.

Otro obstáculo en el período inicial y de crisis, especialmente en el Curso Normal fue la escasez de libros de texto específicos de pedagogía, o al menos traducidos al castellano. Aunque a esta cuestión las y los docentes realizaron prácticas para resolverlos a partir de la enseñanza de inglés desde el primer grado de la escuela primaria, que se continuaba en el Curso Normal, con prácticas de traducción de manuales en ese idioma, a cargo de las y los alumnos/as maestros/as (Houston Luiggi, 1959), y las prácticas de dictados y cartillas en forma de cuestionarios.

La escasez de alumnos en ambos departamentos constituía un problema para una organización graduada que -por definición- requería entre 500 y 800 alumnos para operar de acuerdo con su formulación. No solo la baja matrícula, sino además los retrasos en los pagos de las becas de los alumnos-maestros, condición de posibilidad para algunas familias de poder enviar a sus hijos a estudiar al nuevo establecimiento. Esto además, condicionó su llegada a la escuela, que durante el primer año se hizo en épocas diferentes, lo que hizo necesarias un conjunto de estrategias por parte del director y los docentes. Stearns observó el grado de conocimientos de los alumnos, mencionando fuertes vacancias en áreas de lectura y geografía.

Pese a que el plan de estudios para la formación de maestros estaba redactado antes del establecimiento de la escuela normal del Paraná, esta serie de prácticas del director permite

hipotetizar sobre la construcción de estrategias para adecuar el plan al conjunto de alumnos maestros, que iba llegando cada uno a su tiempo, y -aunque resulte una obviedad- con recorridos formativos diversos. Al respecto, en Memoria se señala: “bastante adelantados en aritmética, Caligrafía y dibujo, que no podían leer con inteligencia una oración de las más sencillas” (Memoria 1872: 325)

Stearns revisó el plan de estudios y lo adaptó a las posibilidades de su implementación ante las particularidades de una organización institucional en construcción, así vemos cómo subsana la dificultad para desarrollar una materia: dar otra en su lugar, ubicada en el año siguiente.

Observamos que si bien en este año no se desarrolla la asignatura Teoría de la enseñanza (pedagogía), debido a no disponer de libros específicos en español, esa asignatura se reemplazó por otra del término siguiente, inglés. Se explicitó: “La clase de tercer año ha cursado todos los estudios señalados en el programa, menos el ramo de la Teoría de la Enseñanza, por no poder encontrar libros en la República para enseñarlo, sin embargo la clase ha ganado un término en el estudio de inglés, así que no se ha perdido tiempo” (1874).

Las clases de 1871 se abrieron con seis estudiantes en el Curso Normal y veinte niños en la escuela de aplicación. A fines del primer año de existencia, la ENP contaba con un conjunto de veintidós alumnos maestros -denominación que recibieron los futuros maestros- repartidos entre la clase preparatoria y el primer año del Curso Normal. De ese total, veintiuno de ellos fueron becados. A continuación presentamos una tabla indicando procedencia de las becas y de los primeros estudiantes del Curso Normal (adaptado de Figueroa, 1934:56), notamos que todos son varones, según el siguiente cuadro:

Proveniencia de la beca	Nombre y apellidos.
San Juan	Lisandro Salcedo, Pastor Fernández
Salta	Plavio Gareca, Baldomero Quijano, y Francisco Alsina
Santa Fe	Melitón Romero
Mendoza	Delfín Coria
Entre Ríos	Tomás Milicua y Andrés Grita
Tucumán	José Monteros, Javier Gramajo
Gobierno Nacional	E. Alderete, Félix Avellaneda
Córdoba	M.B. Escobar
La Rioja	Juvenal Villanueva, Francisco Granillo
Catamarca	Francisco Romay, F. de la Mota y Abel Delgado
Jujuy	José S. Cuñado y Sergio Alvarado.

Hemos señalado que a pesar del apoyo simbólico del gobierno nacional, en las figuras de Sarmiento como presidente y Avellaneda ministro de educación, los comienzos de la ENP implicaron a sus actores resolver un conjunto de obstáculos; tarea que hizo necesaria la modificación del proyecto inicial para acomodarse a las condiciones propias del contexto paranaense y a los alumnos maestros que allí llegaron para conseguir el diploma de maestro normal, entre otros⁴⁰.

Así, la ausencia de docentes formados en los posicionamientos pedagógico-didácticos considerados modernos -lecciones de objetos- se subsanó mediante la implementación del mismo por el director, quien hacía a la vez de maestro y formaba a los futuros maestros. En cuanto a la baja matrícula inicial, a la llegada irregular de los becados para formarse como maestros y a las diferencias en los niveles de conocimientos, así como también ante la ausencia de libros de textos específicos de pedagogía, el director junto con los docentes, realizaron modificaciones en el plan de estudios, adelantando materias en algunos casos, atrasando otras y, finalmente, quitando algunas.

⁴⁰ Hecho que hace cuestionar el supuesto de homogeneidad del sistema educativo (Fiorucci, 2012), y como señala la autora mencionada, implica la tarea de analizar las particularidades de la institucionalización de cada escuela normal del país.

Balance entre el proyecto inicial y su implementación en la primera dirección (1871-1876)

A pesar de las estrategias de adecuación del plan de estudios, o precisamente, gracias a ellas, al leer diferentes fuentes primarias observamos los tempranos resultados de la formación de la ENP. En principio, la eficacia de la formación puede verse en el hecho que los alumnos maestros llevaron adelante una escuela nocturna para adultos, en cuyos informes es evidente que podían enseñar a leer y a escribir, y a realizar operaciones matemáticas, y que los adultos aprendían (Informe de los alumnos maestros sobre la escuela nocturna de artesanos, en Stearns, Memoria, 1872, p. 561).

Por otra parte, en el primer informe de la comisión examinadora de la ENP concluyó en 1874: “Brillante desempeño de los alumnos maestros y una sólida instrucción”. (Memoria, 1872, p. 561).

El director norteamericano encabezó las tareas para que la ENP se funde y comience a desarrollar sus actividades, y para ello se enfrentó e insistió al gobierno nacional en la figura del ministro de justicia, culto y educación Onésimo Leguizamón, especialmente, tras la finalización de la presidencia de Sarmiento. Paulatinamente, y casi después de cinco años de enfrentarse a obstáculos permanentes -y otros nuevos, como el cese de pagos de sueldos, demoras en el pago de becas⁴¹, y cuestionamientos del mencionado ministro- Stearns renuncia y se vuelve a Estados Unidos⁴².

El análisis de obstáculos en la implementación de la ENP permitió lograr una mirada menos idealizada de lo ocurrido, en donde los actores institucionales tuvieron una participación activa resignificando el proyecto fundacional a partir de características, demandas de los alumnos maestros y del contexto paranaense y nacional.

En cuanto al director junto con los docentes, realizaron modificaciones en el plan de estudios, *adelantando* materias en algunos casos, *atrasando* otras y, finalmente, quitando algunas.

Como consecuencia de las modificaciones realizadas, y gracias a ellas, a primera cohorte de egresados -compuesta por dos maestros- finalizó sus estudios a los dos años de haberlos iniciado, y hay testimonios de la efectividad de la formación realizada.

Conclusiones

Psicología figura como asignatura en el primer plan de estudios de la formación de maestros en Argentina. La ausencia de otras referencias explícitas en las fuentes relevadas del período del primer plan de estudios (1871-1876) hacen suponer que la asignatura psicología corrió la misma suerte que Teoría de la enseñanza (pedagogía)⁴³, cuestión que volvió necesaria la búsqueda en los planes de estudios siguientes. Es recién en 1880, bajo la escritura de un nuevo plan de estudios, a cargo de José María Torres, que figura un primer indicio del papel de la psicología en la formación de maestros. Esta cobra una significación por sus aplicaciones a la *educación intelectual*. Recordamos que la educación intelectual es una de las tres dimensiones de la concepción de educación sistematizada por Torres y que fue continuada por los sucesivos directores en el período trabajado.

El análisis detallado de las concepciones pedagógicas así como el rastreo de la presencia de la asignatura psicología en los sucesivos planes de estudio en el período (1876-1896) permitirá documentar hasta qué punto continúan confundiendo pedagogía y psicología en la formación

⁴¹ Dado que en su mayoría los alumnos maestros provenían de clases populares, sin las becas se les hacía imposible sostener los gastos cotidianos de la formación. Sobre la temprana acentuación de este rasgo en la profesionalización de maestras y maestros en Argentina, ver Mc Meley (2006)

⁴² La polémica entre el norteamericano y el ministro entrerriano aunque no está trabajada detalladamente puede seguirse en Bonell (2008).

⁴³ Es decir, no fue desarrollada en ésta primera cohorte, al menos no de manera formal.

de maestros, o bien, si es posible concebir en este momento a la psicología como un campo de conocimientos con características diferenciadas.

Referencias

- Amarillo, M. (2019): *Enseñar conocimientos psicológicos en la formación docente inicial de nivel universitario: el caso del núcleo 'sujetos y aprendizajes'*. Mimeo.
- Aisenstein, A., Guevara, J.L.M. y Feijoó, M. (2017): Estado de la cuestión acerca de las investigaciones históricas sobre la formación inicial docente de maestros y profesores en Argentina, en el período 1860-1990. Mimeo
- Bonell, F. (2008): George Stearns. El normalismo y la identidad cultural. (1870-1876). En M. C. Ríos (coord.) *Entre Ríos, identidades y patrimonios (Proyecto Bicentenario)*. Editorial Dunken. Buenos Aires
- Dagfal, A. (2012): Historias de la psicología en la Argentina (1890-1966). Entre ciencia natural y disciplina del sentido. *Revista ciencia hoy*, 21 (126).
- Feijoó, M., Guevara, J., & Aisenstein, A. (2017). Estado de la cuestión acerca de las investigaciones históricas sobre la formación inicial docente de maestros y profesores en Argentina en el período 1860-1990. *Historia De La Educación. Anuario*, 18(1).
- Fiorucci, Flavia (2014): Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 2 (3), 25-45.
- Kummer, V. (2011). José María Torres: las huellas de su pensamiento en la conformación del campo pedagógico normalista. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Klappenbach, H. (2006): periodización de la psicología en Argentina. Universidad nacional de San Luis. *Revista de historia de la psicología*, 27(1), 2006.
- Sabino, C. (1992): *El proceso de investigación*. Editorial Lumen, Buenos Aires.
- Talak, Ana María (2008). *La invención de una ciencia primera. Los primeros desarrollos de la psicología en la Argentina (1896-1919)*. Director: Hugo M. Vezzetti. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Tesis de Doctorado en Historia. Fecha de la defensa: 27 de octubre de 2008.

Fuentes primarias:

- Stearns, G. (1872-1876): *Informes del director. Memorias del ministro de justicia, culto e instrucción (años 1869-1878)*.

INVESTIGACIÓN EXPERIMENTAL EN ARGENTINA. EL CASO DE LOS ESTUDIOS EN PSICOLINGÜÍSTICA EN LA UNC

FARIAS, PATRICIA; FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA.

ALARCÓN, ANALÍA; FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

Resumen:

El presente trabajo describe los factores que intervinieron en las investigaciones en Psicolingüística realizadas en la Universidad Nacional de Córdoba. Se procura caracterizar el proceso que facilitó la incorporación de esta disciplina dentro del campo de la investigación experimental en psicología y visibilizar los avances que se realizaron en la materia.

Se realizó una investigación historiográfica de tipo exploratoria, a partir de la revisión documental y la realización de entrevistas en profundidad a personas relacionadas con la disciplina.

Entre los resultados obtenidos pudimos observar que la participación del psicólogo en este tipo de investigación emerge gracias a un trabajo multidisciplinario, que contribuyó a la expansión, consolidación y reconocimiento de las diferentes líneas de investigación dentro de este campo de la Psicología.

Palabras-claves: Historia; Psicología Experimental; Universidad Nacional de Córdoba; Facultad de Psicología; Psicolingüística.

Introducción

Esta investigación se enmarca en un estudio mayor sobre el desarrollo de la Psicología Experimental en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Particularmente examina los desarrollos científicos llevados a cabo en el Laboratorio de Psicología Cognitiva desde el año 2003 hasta el presente. Se procura de esta manera focalizar y analizar el proceso que condujo a la creación y consolidación del “Equipo de Investigación de Psicología Cognitiva del Lenguaje y Psicolingüística”, dentro de un contexto institucional, social, histórico y político determinado.

Dicho equipo se encuentra orientado al estudio y desarrollo de una rama de la Psicología, interesada en cómo los seres humanos adquieren el lenguaje y cuáles son los mecanismos cognitivos que intervienen en el procesamiento de la información lingüística (Seguí, 2011). Dicha disciplina analiza los procesos relacionados con la comunicación humana, mediante el uso del lenguaje, sea este oral, escrito, etc.

Nuestra motivación por conocer y profundizar este campo disciplinar de investigación radica en primer lugar en la posibilidad de acceder a la producción de nuevos conocimientos y saberes dentro del amplio campo de la Psicología, y en particular de las investigaciones que se desarrollan en el seno de la Facultad de Psicología de Córdoba. Y en segundo lugar, habernos encontrado con la participación local de un referente a nivel internacional de la Psicología Cognitiva del Lenguaje.

De manera que buscamos profundizar sobre la construcción y recreación de los modos de hacer ciencia dentro de un Laboratorio de Psicología, describiendo el entramado social y epistémico particular que se configuró en el mismo, y que permitió el desarrollo científico de la Psicolingüística en el ámbito local. Además, nos propusimos seguir la pista de los instrumentos que se utilizan para efectuar los estudios, los objetos con los cuales se trabaja y las herramientas

metodológicas que se desarrollan para su quehacer; y visibilizar el proceso de institucionalización que atravesó este equipo dentro de este ámbito académico, teniendo en cuenta los factores sociales y políticos e institucionales que habilitaron o bien condicionaron este desarrollo. Entre estos factores, nos encontramos con ciertos limitantes relacionados al ámbito institucional ya que el momento histórico en el que surge este Equipo de Investigación, la Facultad de Psicología se encontraba en sus inicios. Además, esto es congruente con la situación económica del momento socio-histórico y político del país, con una marcada tendencia a reducir el presupuesto para la educación pública, a través de recortes a la educación superior, donde los bajos recursos minaron todo intento de progreso en cuanto a la infraestructura de las instituciones educativas del país. Situación que también afectó las inversiones en el campo de la investigación científica.

En cuanto al laboratorio, concebido como una institución social que nuclea investigadores, artefactos, reglas de acción colectiva y mecanismos de poder interactuantes (Danziger, 2002), describimos y explicamos, el sentido y la significación que adquiere para sus protagonistas la investigación en psicología. Distinguiendo las actividades realizadas en su trabajo, las distintas experiencias de sus protagonistas, y los variados desarrollos que tuvieron lugar desde su constitución y consolidación.

Nuestra meta fue "...identificar aquellos rasgos de la situación histórica por los cuales las decisiones intelectuales que se tomaron se consideraron apropiadas..." (Shapin & Schaffer, 1980, p. 15), y dentro de la investigación experimental en el campo psicológico porque "...la producción experimental era valiosa y preferible a otras alternativas..." (Shapin & Schaffer, 1980, p. 15). En dichos temas, abordados como productos históricos, el tema del método experimental se estudia como una "...forma cristalizada de organización social y como medio de regular la interacción social dentro de la comunidad científica..." (Shapin & Schaffer, 1980, p.16). Por último, buscamos rescatar la riqueza y el valor humano de quienes trabajan en investigación, no solo en este equipo dentro de la Facultad de Psicología, sino en su vinculación con otros equipos de investigación de diferentes unidades académicas. Hemos podido observar que gracias a la interrelación que se generó entre los actores, se facilitó el trabajo interdisciplinar.

Método

Para caracterizar cómo fue el proceso que facilitó la incorporación de esta disciplina dentro del campo de la investigación experimental y los avances que se realizaron en la materia, se realizó una investigación historiográfica, y las técnicas utilizadas para la recolección de datos fueron la revisión de documentos históricos y la realización de entrevistas en profundidad a actores claves relacionados con la disciplina y el ámbito institucional en el cual está inserta.

Ciertos cuestionamientos posibilitaron la formulación de este problema de investigación. En relación a la génesis de este equipo de investigación las preguntas que nos planteamos giraron en torno a: ¿Cuáles fueron los intereses que propiciaron la creación de dicho Equipo? ¿Qué condiciones socio-políticas favorecieron el desarrollo de la práctica científica en el área de la psicología experimental dentro de la Facultad de Psicología? ¿Cuáles fueron las características de las políticas científicas sustentadas desde el Estado Nacional en el periodo 2003-2017?

Asimismo, nos preguntamos por la inserción de este equipo dentro de la Facultad de Psicología, por las circunstancias académicas-institucionales propiciaron el surgimiento de este laboratorio en la Facultad de Psicología de la UNC. ¿De qué manera llegó este tipo de conocimientos y este modo de investigación a la Facultad de Psicología de la UNC?, ¿Qué vinculaciones se

efectuaron con otros centros académicos para concretar un trabajo interdisciplinario en Psicología Cognitiva del Lenguaje?

Antecedentes y Resultados

La segunda mitad del siglo XX coincide con los comienzos de la profesionalización de la Psicología en la Argentina. Se ha señalado que "...desde la creación de la carrera de psicología, los grupos fundadores que traían la impronta psicotécnica o experimental, salvo excepciones, fueron quedando al margen de las mismas, ya sea por razones ideológicas, políticas o económicas..." (Piñeda & Jacó-Vilela, 2014 p.2027). "...Estos exponentes emigraron o fueron insertándose en otras Facultades como la de Medicina, Ciencias Naturales o Arquitectura. Allí encontraron el apoyo presupuestario necesario, así como la apertura interdisciplinaria que los nutrió y ayudó a posicionarse internacionalmente..." (Piñeda & Jacó-Vilela, 2014 p.2027).

En dicho contexto, en Córdoba "...si bien la carrera de psicología no tenía una orientación hacia la psicología experimental, esta posibilidad sí era dada por otros institutos situados fuera de la misma..." (Ferrero, Iemme Khoury, Todisco, Scherman, 2016, p. 60) Los investigadores que se fueron afianzando en el campo experimental o psicométrico tuvieron algún tipo de vínculo con CONICET, conformando Institutos dentro de una estructura que contaba con un financiamiento más estable. Así se logró promover el avance de una psicología científica, alternativa a la psicología perfilada en las carreras de psicología de corte profesional y clínico.

Esta situación produjo "una disociación entre el desarrollo de la ciencia y la formación universitaria, con el consecuente y progresivo vaciamiento de enfoques psicométricos, psicofísicos, psicobiológicos o experimentales, y la reproducción de una matriz humanista y psicoanalista" (Piñeda & Jacó Vilela, 2014 p.2027) que promovió una imagen del psicólogo - hasta 1984- predominantemente identificada con su rol clínico y psicopatológico, disputando el campo con los médicos.

En el caso particular de Córdoba, y a partir de dos instituciones madres como el Instituto Ferreyra y el CIAL-CINTRA, la Psicología Experimental comenzaba con trabajos experimentales a partir de los años 60 (Papini & Mustaca, 1979 p. 356).

Es preciso señalar que, "...desde sus inicios los directores de la carrera de Psicología realizaron diversos intentos para fortalecer el perfil científico de la misma. Por un lado, las tesinas de grado fueron concebidas como trabajos de investigación empíricos constituyendo una pieza clave en la formación de recursos humanos especializados en la UNC, ya que actuaron como un contrapeso frente a la formación clínica y psicoanalítica predominante, permitiendo otro tipo de elección profesional..." (Piñeda & Scherman, 2016, p.306).

Esta situación obligaba a que los primeros psicólogos egresados de la "Escuela de Psicología" buscaran y encontraran en otros espacios institucionales la oportunidad de poder tener contacto con esta área de la Psicología Experimental, y también ha determinado este proceso lento de inserción -dentro de la universidad- de la posibilidad de construir una cultura científica. Vezzetti (1996) ha indicado que cuando se organizaron las primeras carreras de psicología en el país, la psicología experimental no era una orientación que fuera prerrogativa. Aun así, encontramos que sí se encuentran explicitados en los planes de estudio y en la formación de los estudiantes.

En este sentido, Klappenbach (2006), en su estudio de la periodización de la psicología argentina, reflexiona sobre los diferentes momentos históricos y los avances de la Psicología respecto a su rol y su formación en los diferentes claustros; es así que desde el período de plena

institucionalización que distingue el autor y, a partir de la transición democrática iniciada en el año 1983, se crearon condiciones que favorecieron cuestiones claves para el desarrollo de la Psicología en nuestro país, entre las cuales cabe destacar la constitución de una tradición académica en relación a la enseñanza y la formación en investigación sobre la psicología. Esta tradición había sido sistemáticamente interrumpida debido a razones político-ideológicas en los períodos anteriores, no obstante con el retorno al país de un número importante de psicólogos exiliados durante la dictadura militar, trajeron novedosas perspectivas en Psicología que enriquecieron al campo.

A pesar de las diferentes interrupciones mencionadas, en 1998, año en que se crea la Facultad de Psicología (U.N.Córdoba), se inaugura en la dicha Facultad el Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa (LEPE). Este fue logrando un crecimiento paulatino, fortaleciéndose y posicionándose como uno de los Laboratorios de Psicología de mayor trayectoria y crecimiento en Córdoba, dedicado exclusivamente a la Psicometría y a la Evaluación Científica del Comportamiento Humano. Desde hace dos décadas el LEPE tiene como principal misión contribuir en el campo de la Medición en Psicología y Educación, aportando herramientas idóneas para el ejercicio profesional y favoreciendo el desarrollo de la Psicometría en Argentina. Para ello el LEPE apunta a desarrollar tres ejes centrales de trabajo: la Investigación, la Formación y la Divulgación Científica (Medrano & Pérez, 2013).

Estas experiencias fueron generando y construyendo un cimiento sólido para el surgimiento de futuras iniciativas en el campo experimental en el seno de la misma Facultad.

Para esto, resulta importante tomar en este punto el criterio de “campo” que plantea Vezzetti (2017) retomando a Bourdieu, como un “espacio de lucha” donde se configuran “...reglas específicas, mostrando un modo de intervenir y al mismo tiempo rectificar una teoría marxista de la cultura o de los “conflictos” y de la traducción de “los conflictos sociales y políticos” en el terreno científico de los campos culturales...”, el cual se aplica de manera estricta en este estudio. Desde esta óptica y efectuando una mirada detallada de este microcosmo social que representa el campo científico dentro de la Psicología, se toman en cuenta los aportes que Danziger (2002) sostiene que la práctica investigativa es una práctica social, en el sentido de que el investigador individual actúa dentro de una estructura de trabajo determinada por los potenciales consumidores de los productos de su investigación y por las tradiciones de una práctica aceptable prevalecientes en el campo. Además, las metas y los intereses de conocimiento que guían esta práctica dependen del contexto social dentro del cual trabajan los investigadores (p.11).

Esto permite poner en tensión aspectos sobre la relación entre quienes investigan y su vínculo con otros investigadores o integrantes de la comunidad científica, el contexto donde dicha investigación se realiza, y la interrelación o interdependencia existente entre los distintos ámbitos.

El trabajo interdisciplinar del Equipo de Investigación.

El Equipo de Psicología Cognitiva del Lenguaje de la Universidad Nacional de Córdoba está conformado por investigadores, docentes y estudiantes de otras facultades de la UNC como es el caso de la Facultad de Filosofía y Humanidades (Escuela de Letras), el FaMAF y la Facultad de Lenguas; como así también de otras universidades del país como la UBA y la UNMdP y otras instituciones como la Fundación INECO; y finalmente recibiendo colaboración externa de la Universidad de París y la Universidad de Montana (donde se encuentra trabajando un miembro egresado de la Facultad de Lenguas de la UNC).

Cada uno de los que integran este equipo cumple un rol particular y la manera de trabajar se engarza de una manera muy práctica y amena de acuerdo a los comentarios realizados por sus propios protagonistas. Esto se ve claramente en la siguiente experiencia: Hace unos años atrás, concretamente en el año 2009, el Equipo de Psicolingüística formaba parte de un Programa de Investigación sobre Procesamiento de la Sintaxis, en este programa trabajaban tres equipos de manera conjunta. Desde la Escuela de Letras de la FFyH de la UNC, docentes, estudiantes e investigadoras que se desempeñan en el Posgrado de Lingüística, desarrollan una parte de carácter más teórico-analítico de la Psicolingüística, contando con una de las referentes más importantes en esta área para Córdoba. Además un Equipo de Investigación de la Facultad de Matemática, Astronomía y Física (FaMAF), desde donde se proveía de muchos elementos de Análisis Estadístico; la utilización de estos programas estadísticos, permitían complementar las descripciones teóricas y empíricas de unidades sintácticas desarrolladas por el área de Psicolingüística de la Escuela de Letras de la FFyH con elementos estadísticos. El aspecto teórico dirige la realización de observaciones, por lo que las diferentes teorías que forman parte de la gramática resultan claves para ver cómo se aprende y cómo se desarrolla en este caso el lenguaje, y entender el funcionamiento gramatical. Para los investigadores es la metodología experimental aportada por la Psicología Cognitiva lo que permite conectar lo propuesto por teoría con lo que muestra la empiria. En este sentido, la relación entablada con los profesionales de FaMAF es una relación sobre productos concretos, esto es, el desarrollo de un programa específico para la obtención y análisis de datos. En este caso, las perspectivas se complementaban porque la referente del equipo de FaMAF poseía una formación de grado en Lingüística y su área de desarrollo es la Lingüística Computacional. Este trabajo conjunto e interdisciplinar permitió abrir nuevos horizontes en la tarea de los investigadores de Córdoba y Argentina.

En síntesis podríamos afirmar que la factibilidad de desarrollar la investigación en psicolingüística lo permitieron una serie de factores que enumeramos a continuación:

1. La presencia y el interés de un investigador reconocido internacionalmente, especialista en la materia por compartir, transmitir y seguir desarrollando este campo de investigación -Psicología Cognitiva- en Argentina, Córdoba y en especial dentro de la Facultad de Psicología de la UNC.
2. El incentivo de la Facultad de Psicología y las autoridades del momento que evaluaron positivamente esta posibilidad y la necesidad de ampliar el desarrollo de la Psicología Experimental.
3. El interés de estudiantes, que en ese momento se dispusieron a prepararse conformar un equipo junto al referente internacional, y continuar formándose en diferentes disciplinas complementarias a la Psicología Experimental.
4. El apoyo de otros investigadores que brindaron espacios físicos para los comienzos dentro de la Facultad de Psicología.
5. El financiamiento de la UNC y SECyT para las primeras investigaciones.
6. El trabajo interdisciplinar y los vínculos con otros investigadores de diferentes Facultades de la UNC.
7. Las políticas favorables de Estado para el desarrollo de la ciencia y tecnología en la Argentina en parte de este período.

Discusión

Comprender el modo en que se construyó y recreó la ciencia para este equipo de investigación, nos permitió descubrir y entender sus variados intereses actuales en relación al desarrollo de la profesión del psicólogo y la enseñanza de la psicología. Con lo cual, se hace posible

proporcionar un marco que habilite un análisis socio-histórico sobre las condiciones que determinaron el devenir de estas construcciones científicas.

Estamos convencidas de que este estudio histórico servirá para poner en tensión y discusión cuestiones actuales relacionadas a la profesión y a la formación de futuros psicólogos, para comprender en profundidad los procesos por los que atraviesan la institucionalización de los saberes y las formas de hacer ciencia. Por lo que somos conscientes que este no es un camino acabado, todo lo contrario, las diferentes circunstancias significarán nuevos desafíos a enfrentar para abrir paso al desarrollo de otros campos de la psicología experimental, permitiendo enriquecer el campo *psi*.

En conclusión, en todo este camino recorrido destacamos el esfuerzo y convicción de los profesionales que se involucraron en la empresa de iniciar y fortalecer la psicología cognitiva del lenguaje en la UNC, siendo el motor principal para alcanzar el reconocimiento tanto local, nacional como internacional en las investigaciones realizadas. Queda por delante la tarea de poder proyectar un futuro de trabajo en esta disciplina que busca lograr mayores espacios académicos y adhesión en la población estudiantil.

Referencias

- Danziger K. (2002). La construcción del sujeto: Orígenes históricos de la investigación psicológica. (M. Monte Riso, Trad.- San Luis, Argentina: Universidad Nacional de San Luis). (Obra original publicada en 1990).
- Ferrero, C., Iemme Khoury, V., Todisco, R. y Scherman, P. (2016). Inicios de la investigación experimental en psicología en Córdoba en el periodo 1960-1990. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 8 (2), 58-67.
- Klappenbach, H. (2006). Periodización de la Psicología en Argentina. *Revista de Historia de la Psicología*, 27 (1), 109-164.
- Medrano, L. y Pérez, E. (2013). Reseña Histórica del Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa (LEPE) y Análisis Bibliométrico de la Revista Evaluar. *Evaluar*, 13, 61 - 71.
- Papini, M. y Mustaca, A. E. (1979). La Psicología Experimental Argentina entre 1956 y 1978. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 11 (3), 349-361.
- Piñeda, M. A. y Jacó Vilela, A. M. (2014). Ciencia psicológica y profesionalización en Argentina y Brasil: 1930-1980. *Universitas Psychologica*, 13 (5), 2015-2033.
- Piñeda, M. A. y Scherman, P. (2016a). Estudios experimentales de la percepción desde la profesionalización de la Psicología en Argentina. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 16 (1), 295-316.
- Piñeda, M. A. y Scherman, P. (2016b). S. S. Stevens, M. Guirao y los estudios psicofísicos en Argentina. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 42 (2), 153-178.
- Seguì, J. (2011). Entrevista personal con P. Altamirano. *Videoteca del MUPSY*. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba.
- Vezzetti, H. (1996). Los estudios históricos de la psicología en Argentina. *Cuadernos argentinos de historia de la psicología*, 2 (2), 79-93. Recuperado de http://elseminario.com.ar/biblioteca/Vezzetti_estudios_historicos.htm

Vezzetti, H. (Agosto de 2017). La historiografía del campo “Psi” problemas, objetos, enfoques. En F. Ferrari, *II Jornada de Trabajo en historia del campo “PSI”*. Ponencia llevada a cabo en la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.

ESTUDIO TRANSVERSAL DE LOS PROGRAMAS DE PSICOLOGÍA SOCIAL DURANTE 1975 Y 1987 EN LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE LA UNC

FERRERO, LEANDRO; FAC. DE PSICOLOGÍA, UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, ARGENTINA.

ELENA QUIROGA; FAC. DE PSICOLOGÍA, UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, ARGENTINA.

SILVIO ZÚÑIGA; FAC. DE PSICOLOGÍA, UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, ARGENTINA.

Resumen:

El desarrollo de este trabajo se centró en el análisis de los programas de Psicología Social que estuvieron en vigencia en la Escuela de Psicología de la Ciudad de Córdoba desde 1975 a 1987. En este proceso se tomó como antecedente un trabajo previo sobre los programas de la cátedra de Psicología Social de 1972 y 1973 (Ferrero, Quiroga y Zúñiga, 2017) permitiendo una mirada más amplia sobre la implementación de programas en la alternancia de períodos de democracia y de gobiernos de facto. Partiendo de esta perspectiva, se revisó un total de 13 programas focalizando sobre los textos y los autores que conformaban los mismos buscando establecer una trama comparativa. En relación a los resultados, se encuentra que la presencia de autores de extracción peronista y de pensamiento latinoamericano que caracterizaban a los planes de 1972 y 73 se ve claramente reemplazada desde el año 1975 por autores pertenecientes a la psicología social norteamericana. Los textos que anteriormente planteaban la intervención en la comunidad y el psicólogo como agente de cambio se ven suplantados por textos de epidemiología y de atención hospitalaria. Si bien en 1977 aparecen algunos textos de crítica y de reformulación del rol profesional, desde 1978 hasta 1983 los programas de la cátedra se basan, casi sin cambios, en una mirada de lo social particularmente normativa donde hay aspectos problemáticos como la vejez, la delincuencia juvenil o la locura. Recién a partir del año 1986 se retoman algunas reseñas de los planes de 1972, que conviven sincréticamente con los textos presentes en años de dictadura. En este sentido la adopción de determinados contenidos en la cátedra de Psicología Social evidencia un recorte y una visión particular sobre cómo abordar las interacciones, problemáticas y la realidad social. Los contextos políticos, que atravesó el país, posibilitaron una mayor apertura a contenidos de carácter más crítico durante los períodos democráticos y fueron claramente marcados por la censura, la prohibición y los marcos ideológicos normativos durante los períodos de gobiernos de facto.

Palabras-claves: Psicología Social; Córdoba; Programas; Rol Profesional

Introducción

Este trabajo intenta realizar un análisis comparativo de los programas de Psicología Social de la Escuela de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, en un periodo que se extiende desde 1975 hasta 1987.

La psicología argentina durante la década de 1970 ha sido caracterizada por varios autores como un período centrado principalmente como de discusión del rol profesional (Vezzetti, 2004; Carpintero y Vainer, 2018). Este debate, siguiendo a Klappenbach (2006), estaba originado por la necesidad de clarificar una nueva función profesional, todavía imprecisa. Con el correr de la década del '60 el debate se trasladó desde esa función profesional a una función de compromiso a ser asumida por los profesionales, en una sociedad que requería urgentes transformaciones políticas y sociales. En este sentido, a principios de la década de 1970, la

discusión se centraba en considerar o no al psicólogo como un agente de cambio, de transformación y de liberación del oprimido.

Esta discusión en torno al compromiso quedó de manifiesto en un examen realizado en un trabajo anterior, en el que se identificaron modificaciones sustanciales de los contenidos en los programas de 1972 hasta 1974. Estas modificaciones, que coinciden con el período de democracia que representó el retorno de Perón al poder, revelaban la presencia de los autores de las llamadas Cátedras Nacionales, dictadas anteriormente en la UBA y en UNLP, y caracterizadas por encuadrarse dentro del peronismo de izquierda (Ferrero, Quiroga & Zúñiga, 2017).

Queda claro que la idea de que los debates sobre el rol del psicólogo dentro del ámbito universitario estuvieron claramente favorecidos o restringidos de acuerdo a las fluctuaciones del clima sociopolítico durante cada período, no es novedosa en la historia de la psicología argentina (Rossi, 2001). Si bien esta discusión sobre el rol profesional se dio en diferentes ámbitos, alcanzaron a reflejar su cuestionamiento dentro de la enseñanza universitaria sólo en algunos períodos, de forma interrumpida, y de manera claramente vinculada al vaivén sociopolítico que atravesó la Argentina desde 1966 hasta 1983. En este sentido, Carpintero y Vainer (2005) se refieren al panorama adverso para la discusión de rol del psicólogo como agente de cambio desde la asunción de Estela Martínez, caracterizando ese período como un peronismo de derecha y plantean “la Desaparición de la Salud Mental” desde el año 1976.

En el caso de este trabajo, intentaremos mostrar este fenómeno mediante el estudio transversal de los programas de psicología social desde 1975 hasta 1987, incluyendo como antecedente un trabajo anterior en el que se profundizó sobre los programas de 1972 hasta 1974 (Ferrero, Quiroga & Zúñiga, 2017).

Se intenta trazar un recorrido poniendo de relieve los cambios, similitudes, diferencias, incorporaciones y ausencias de elementos bibliográficos, de manera tal de establecer qué elementos se fueron incorporando a la formación en psicología social y a través de qué perspectiva se definieron los lineamientos dentro de esta área en la construcción de un rol profesional.

Se examinaron 13 programas de las cátedras de Psicología Social I y II modalidad que estuvo vigente hasta el año 1980; luego los programas de ambas cátedras fueron unificados bajo una única cátedra denominada “Psicología social.” En este sentido, el corpus documental se constituye con los programas que pudieron ser recuperados, que están fechados en todos los años del período delimitado, salvo en los años 1976, 1984 y 1985.

La delimitación temporal propuesta en este trabajo tiene como razón principal la permanencia como titular de cátedra a Osvaldo Hepp durante 1975 hasta 1987, lo que permite analizar los cambios realizados en los programas a la luz de cuestiones contextuales. Dicho análisis nos permitirá tener un acercamiento a los contenidos impartidos en la formación profesional y la impronta recibida por los estudiantes teniendo en cuenta diferentes contextos políticos.

La Psicología Social en Córdoba durante el 3er. Gobierno Peronista.

Los programas de psicología social del año 1972 y 1973 aparecen como una singularidad dentro del conjunto de programas. Tal particularidad se asienta en la inclusión de textos de autores nacionales con predominancia en textos afines al peronismo, al movimiento nacional y al materialismo dialéctico. Además, figuran textos de docentes de las Cátedras Nacionales, y autores del movimiento de liberación latinoamericano (Ferrero, Quiroga y Zúñiga, 2017).

La interrupción de esta nueva perspectiva iniciada se corresponde con el acontecimiento conocido como Navarrazo, evento en el que se depuso al gobierno de la provincia de Córdoba, se intervino la Universidad Nacional de Córdoba y, con ello, se reemplazó la titular de cátedra (Ferrero, 2014). Este suceso adquiere valor en la medida que según varios autores fue el evento a partir del cual se declara una guerra abierta a la izquierda dentro del peronismo (Brennan, 2015; Servetto, 2004).

Resultados

1975 - Psicología Social I y II

El programa de 1975 muestra un cambio radical con respecto a los programas anteriores. En el caso de Psicología Social I, es patente la introducción de autores clásicos de la psicología social norteamericana. En este sentido, se incluyen manuales de psicología social de autores como Solomon Asch; Otto Klineberg; Kerch, Cruchfield & Ballachey; Karl Mannheim y Theodore Newcomb, que el titular de cátedra incluyó de manera permanente en todos sus programas.

También se destaca la inclusión y permanencia de un texto de Phillip Lersch, que ha sido subrayado por Carpintero y Vainer (2005) por ser un autor muy utilizado durante el período de la dictadura, que planteaba una mirada unificadora de la psicología, pero que a diferencia del proyecto blegeriano, que implicaba también un rol determinado para el psicólogo, en este caso se proponía una mirada desproblematizadora acerca de rol, presentando tan sólo una teoría.

En comparación con los programas presentados por Ferrario, caracterizados por una fuerte presencia de autores nacionales, en este caso sólo se presentan tres: Adolfo Critto, Gino Germani, y Eliseo Verón, cuyo texto “conducta, estructura y comunicación” va a permanecer invariablemente a lo largo de todos los programas del período analizado.

En el caso del programa de Psicología Social II, se presentan textos con una orientación meramente epidemiológica. Se incluyen dos textos de Ramón Carrillo: “Teoría del Hospital” y “Clasificación sanitaria de los enfermos mentales” y otros autores nacionales como Antonio Bellora, Miguel Cardini y Juan Etala; Se incorporan “Epidemiología” de Rojas Armijo, y “Salud y Enfermedad” de San Martín, ambos chilenos y también otros títulos como “Epidemiología Psiquiátrica en América Latina” de Mariátegui y Adis Castro y una pluralidad de breves fichas con contenidos afines, que muestran en su totalidad una perspectiva firmemente hospitalaria y epidemiológica, en donde, al menos en el repaso de los títulos de los textos- no aparece nombrada en ningún caso la psicología como disciplina asociada a la salud mental.

1977 - Psicología Social I y II

El programa de Psicología Social I de 1977 -no se encontraron datos sobre programas en 1976- muestra un cambio que interesante, ya que en primera instancia salta a la vista la inclusión de autores psicoanalíticos: en el programa anterior la única referencia al psicoanálisis estaba dada por Karen Horney con el texto “la personalidad neurótica de nuestro tiempo”, mientras que en este caso se amplía el panorama con la inclusión de “Psicohigiene y Psicología Institucional” de Bleger; “El proceso grupal” de Pichón-Riviére, “Experiencias en grupo” de Bion y “Psicodrama” de Moreno, es decir con textos que apuntan más tanto a la intervención como a la explicación teórica, y que por lo tanto plantean alguna reflexión sobre el rol profesional.

Paralelamente a estas inclusiones, persisten en este caso, con algunas modificaciones, los ya mencionados manuales de psicología social norteamericanos.

En el caso de Psicología Social II, el programa difiere totalmente del programa anterior, donde, si bien se conserva una mirada epidemiológica, se incluyen autores propios del campo de la psicología, y desaparece la mirada meramente hospitalaria. Más allá de la inclusión de los textos ya utilizados de Bleger y Critto, se destaca la inclusión del texto "Formación de personal para un programa integral de salud mental en Córdoba" de Juan Marconi, psiquiatra chileno y Enrique Saforcada, quien fue titular de la cátedra de Psicología Social en 1971 en la UNC.

1978 - Psicología Social I y II

En 1978, el programa de psicología social I muestra modificaciones interesantes: Desaparecen los textos de Bleger, Pichon-Riviere y Moreno, y en relación a la intervención grupal sólo queda presente el texto de Bion, que, de todos ellos, es el más teórico y no ofrece una perspectiva intervencionista. Otro texto que estaba presente en el programa anterior y que desaparece es el de Carl Rogers, "Psicoterapia Centrada en el Cliente".

De hecho, la mirada intervencionista que había comenzado a revelarse en el programa del año anterior este año es reemplazada con autores clásicos o del mainstream norteamericano como Max Weber con "Ensayos de metodología sociológica"; "Psicología Social" de Kimball Young; "Psicología Social" de Secord & Backman y otros textos de sobre psicología organizacional y masas.

En relación al programa de Psicología Social II, se plantea un alejamiento casi total de la mirada epidemiológica, y se centra en la mirada de lo social, y sobre todo lo comunitario pero, desde una mirada normativa donde se señala lo problemático y lo desadaptado.

En este sentido hay textos centrados en la delincuencia juvenil, la vejez, la locura tales como "La infancia delincuente" (Chazal), "Sociología criminal y juvenil" (David); "Psicoanálisis de la delincuencia juvenil" (Friedlander); "La jubilación como frecuente factor de desadaptación" (Claramonte); "Sociología de las enfermedades mentales" (Bastide) o "Un ensayo sobre sociología de la conducta desviada" (Irurzún).

1978 - 1983 Psicología Social

Desde 1978 hasta 1983, en líneas generales, se estabilizan los cambios en los programas, y desde 1980 se unifican las dos cátedras en una sola, pero manteniendo los mismos autores. En todo este período se ve un claro predominio de una mirada normativa sobre lo social y sobre lo comunitario donde las modificaciones son pocas, y no ofrecen un cambio ostensible, al menos en relación a la perspectiva adoptada.

Para ejemplificar esta descripción, se puede traer a colación que en 1981 se sacan los textos de Bion y uno de Seguín, entre otros, y se agregan los siguientes textos que siguen más o menos la misma tónica: Asti Vera: "Metodología de la investigación", Becker: "Los extraños. Sociología de la desviación"; Hass, C.R.: "Teoría, técnicas y práctica de la publicidad"; Hepp, Osvaldo: "En búsqueda del grupo ideal"; Klemp, Josefina: "Estudio de los grupos"; McQuail, Denis: "Sociología de los medios masivos de comunicación".

En 1982 se quitan algunos autores de corte más clásico y algunos relacionados con la delincuencia juvenil y se agregan muy pocos, algunos de corte más crítico como "Internados" de Goffman, o "Más allá de la comunidad terapéutica" de Maxwell Jones. Es decir que, si bien las modificaciones son mínimas, comienza a aparecer una pequeña apertura a la inclusión de lo crítico, y un primer alejamiento de la mirada normativa.

En el caso del programa de 1983 no se encuentra casi ningún cambio ostensible, en todo caso se puede notar, que el titular de cátedra saca un texto de su autoría sobre la delincuencia de menores, e incluye uno sobre encuestas sociales.

1986 y 1987 - Psicología Social

Los programas que se corresponden con estos años son los últimos que Osvaldo Hepp implementó como titular de la Cátedra de Psicología Social. En un primer sentido, los programas de 1986 y 1987 son prácticamente iguales. Sin embargo, al comparar los textos de estos programas con los anteriores se nota claramente el giro que se produce mostrando un cambio sustancial en torno a la línea que se venía adoptando en la elección del material para la formación profesional. La confección del programa de 1986 marca un punto de inflexión al compararlos con los programas implementados entre 1975 y 1983.

Los programas del 1986 y 1987 se caracterizan por combinar sincréticamente bibliografía adoptada durante la dictadura con los nuevos textos incorporados en democracia. De esta forma permanecen 16 textos y se incorporan 102 nuevos confeccionando un programa de formación de Psicología social con un importante cambio en la cantidad de textos llegando a ser 118. Es significativo el aumento cuantitativo que se da en torno a la cantidad de textos que conforman el programa de Psicología Social de 1986. Estamos ante un nuevo cambio de Plan de Estudio y ante nuevas circunstancias político-sociales que permite una nueva mirada para esta cátedra y cuyos contenidos no solo se modifican cuantitativamente sino de forma cualitativa. En relación con esto último se observa la incorporación de dos textos de Jung, C. como son “Arquetipos e Inconsciente Colectivo” y “Símbolos de Transformación”, este autor es la primera vez que se incorpora en el periodo que abarca este trabajo.

A partir de la incorporación del concepto de arquetipo se propone el análisis de elementos tomados de mitos, fiestas y ceremonias folklóricas de nuestro país como por ejemplo mensaje y simbología del Martín Fierro, Ceferino Namuncurá, la Difunta Correa, etc. En esta misma línea se proponen contenidos de expresiones ciudadanas como tango, expresiones populares cordobesas y el rock nacional. La presencia de una mirada de valoración y pertenencia nacional se aborda a través de análisis en torno al gaucho, el gringo, los campesinos, los jornaleros, etc.; y al mismo tiempo se busca un análisis de estratificación social, el desarraigo, los procesos migratorios, la conquista, la colonización cultural y material.

Comienza a proponerse una mirada menos sesgada de la realidad nacional, la búsqueda del descubrimiento del ser nacional y la denuncia sobre la realidad de la opresión desde grupos hegemónicos vigentes en el país y la influencia del imperialismo como impulsor de las medidas y políticas y económicas que oprimen. Estas nuevas propuestas de formación retoman en cierta medida textos y autores que fueron tomados en los programas de 1972 y 1973. Algunos ejemplos de esta incorporación son Arregui con “¿Que es el ser nacional” y “Imperialismo y cultura”; de Jauretche Arturo los textos “El Medio Pelo” y “Los Profetas del odio y la Yapa”; de Ratier H. los textos “El Cabecita Negra” y “Villeros y Villas miserias”. En esta misma línea este programa incorporó dos textos publicados en 1984 uno de Jauretche llamado “Metodología para el Estudio de la realidad Nacional” y uno de Alberto Moffat cuyo título es “Psicoterapia del Oprimido”.

A partir del análisis que se desprende de los programas de Psicología Social de 1986 y 1987 se ve claramente un cambio radical en la postura adoptada desde 1975 en adelante. La bibliografía incorporada y la que es retomada en línea con los programas de R. Ferrario muestran claramente la presencia de una bibliografía que buscaba transitar un camino que llevará a una

reflexión más crítica de la vida cotidiana y de una realidad ensombrecida que a partir de un nuevo periodo democrático a partir de 1983 se abrió paso a un desarrollo alejados de los contextos prohibitivos.

Discusión

El examen de los programas de psicología social en el período delimitado, que está atravesado por contextos sociopolíticos tan distintos, permite visualizar cómo estos contextos plantean distintas definiciones del área y por extensión, de la construcción de perspectivas sobre el rol visiblemente opuestas. Las etapas de democracia y de gobiernos de facto establecen marcos que vehiculizan o condicionan las trayectorias de las cátedras como espacios de discusión, problematización y de autonomía. De esto se desprende la relevancia que adquiere el elemento político al incidir sobre las instituciones, las políticas públicas y en las modalidades de acción, marcando un determinado rumbo.

El análisis de los programas permitió inferir que en épocas de menores restricciones políticas y sociales hubo un acercamiento al pensamiento crítico que enriqueció los programas con autores que proponían una toma de conciencia individual y colectiva a fin de contribuir a la transformación disciplinar, social y política. En este sentido ya se expresó en el trabajo sobre los programas de 1972 y 1973 que los mismos estuvieron impregnados por una fuerte impronta del pensamiento nacional, hecho que quedó coartado en el caso de Córdoba a partir del Navarro.

Desde los programas de 1975 hasta 1983, coincidentemente con el período de dictadura, se parte de una perspectiva radicalmente opuesta a la de los programas anteriores. Esta mirada se basa en autores del mainstream de la psicología social norteamericana, en la que prácticamente se desconocen las discusiones vigentes del psicoanálisis argentino, y, si se incluye algún texto del psicoanálisis, se lo hace desde una perspectiva desproblematizada. En las incorporaciones que se van realizando, sorprende la necesidad de incluir contenido de epidemiología, pero desde una perspectiva alejada de la comunidad y meramente hospitalaria.

En el caso de 1977 se resalta la inclusión, aunque algo tímida, de algunos textos que permiten la reflexión sobre la intervención grupal o crítica, como Bleger, Pichon-Rivière o Moreno. De todas formas, rápidamente en 1978 se deja de lado esta perspectiva que emerge recién casi 8 años después. La mirada que predomina durante 1978 hasta 1986, es una mirada donde lo social queda en la descripción normativa de lo problemático, la teoría de las organizaciones y la psicología de la publicidad. Lo social es reducido a problemas de las “minorías”, donde la vejez, la delincuencia juvenil e incluso la locura aparecen como cuestiones a rectificar.

Con el ingreso a un nuevo periodo democrático se produce, aunque con una inercia de 3 años, un cambio significativo en la cantidad y en los contenidos que se establecieron en los programas lo cual quedó fuertemente reflejado en los programas de 1986 y 1987. Estos últimos mostraron un claro giro en búsqueda de visibilizar y toma de conciencia sobre la realidad social y política. El cambio intentó proveer herramientas de análisis crítico de la realidad a quienes estaban en proceso de formación. Así, tomando en cuenta los antecedentes de 1972 y 73, los elementos y movimientos críticos que surgieron a partir de la década del 60 y que fueron sofocados, vuelve a intentar desplegar una postura más crítica, nacional y antihegemónica.

Referencias

Brennan, J. P. (2015). *El Cordobazo: Las guerras obreras en Córdoba 1955-1976*. Buenos Aires: Waldhuter.

- Carpintero, E. & Vainer, A. (2018) *Las Huellas de la Memoria II*. Buenos Aires: Topía.
- Ferrero, L. (2014). Antecedentes en la definición del rol del psicólogo en el área socialcomunitaria en Córdoba. Estudio de un caso. *Actas del XV Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, (15), 208-217. ISSN 1851-4812.
- Ferrero, L; Quiroga, E; Zúñiga, S. (2017). El caso de los programas de Psicología Social 1972-1973 de la carrera de Psicología en la UNC: articulación con las Cátedras Nacionales. *Actas del XVII Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, (17), 209-222. ISSN 1851-4812.
- Klappenbach H. (2006). Periodización de la psicología en Argentina. *Revista de Historia de la Psicología*, 27 (1), 109 – 164.
- Servetto, A. (2004). Córdoba en los prolegómenos de la dictadura. La política del miedo en el gobierno de Lacabanne, *Estudios CEA-UNC*, (15), 1-15.
- Rossi, L. (2001), *Psicología: Su inscripción universitaria como profesión*. Buenos Aires: Eudeba.
- Vezzetti, H. (2004) Los comienzos de la psicología como disciplina universitaria y profesional. Debates, herencias y proyecciones sobre la sociedad, en Neiburg, F. y Plotkin, M. (comps.) (2004) *Intelectuales y expertos, institución del conocimiento social en la Argentina*, Buenos Aires, Paidós.

PSICOLOGÍA DE LA SALUD Y PROFESORADO EN PSICOLOGÍA: UNA ASIGNATURA PENDIENTE

DEGIORGIS, SOFIA ALEJANDRA; UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS

Resumen:

Este trabajo se ha realizado en el marco del PROYECTO: La investigación en psicología y su incidencia en la formación del psicólogo. PROICO12-0718; Línea 3: "Investigación en Psicología y formación de profesores de psicología" indagando aportes de las investigaciones en Psicología de la Salud a la formación del profesorado. En el presente estudio, se analiza el último plan de estudios vigente del Profesorado en Psicología de la Universidad Nacional de San Luis (RM N° 334/09 (02/07)), correspondiente al año 2007, con la intención de indagar si han sido incluidos contenidos vinculados a la Psicología de la Salud, como modelo que presenta un gran rango de actividades, que incluyen: la investigación, enseñanza, intervención, tareas en instituciones, prevención y problemas de promoción de salud. Como punto de partida se toma la definición de Psicología de la Salud que ha sido definida por la *American Psychological Association*, según la proposición original de Matarazzo (1980) ligeramente modificada por la APA, a partir de la cual se investigó si históricamente en el profesorado, se ha brindado un enfoque salugénico. Se considera que el mismo, si bien presenta una historia muy reciente, encierra aportes potenciales para la formación de profesores. En cuanto a la metodología empleada, se llevó a cabo un estudio ex post facto, ya que involucró un análisis retrospectivo de contenidos mínimos de asignaturas propuestas en el plan. A partir del análisis se pudo concluir que, si bien se promulgan nuevos campos, ninguno de ellos vinculado a la Psicología de la Salud. En el *área disciplinar*, la formación se aborda desde diversas perspectivas teóricas, no obstante, se privilegia el método clínico-individual y técnicas de modificación conductual detectando la ausencia de técnicas preventivas. La inclinación hacia esta visión, refuerza la ausencia de técnicas grupales. Con respecto al *área pedagógico- didáctica y de praxis* no se encuentran temáticas vinculadas a la promoción y prevención de la salud, con la excepción de la mención en la asignatura Psicología Educacional línea Cognitiva, en la cual se explicita "Psicología Positiva vinculada a la promoción de salud" en sus contenidos mínimos. Al mismo tiempo, se propicia la incorporación de la temática en el desarrollo de la cursada: como contenido transversal en la enseñanza de la psicología en la asignatura Didáctica y Currículum y, además, en la unidad "Actualidad en Psicología Cognitivo-Conductual" de la asignatura Teorías Cognitivas Conductuales, que posibilitan un primer acercamiento al campo. Sin embargo, esta formación no contempla la vasta diversidad en la cual la Psicología de la Salud puede desenvolverse. La investigación es un llamado de atención, a la necesidad de un plan que posibilite la inserción de nuevos contenidos, que permitan dar respuesta a nuevos retos educativos, orientados a la prevención y a la optimización del desarrollo individual y social pleno en una futura práctica profesional.

Palabras-claves: psicología de la salud; formación docente; plan de estudios.

Introducción

En el presente estudio, se analiza el último plan de estudios vigente del Profesorado en Psicología de la Universidad Nacional de San Luis (RM N° 334/09 (02/07)), correspondiente al año 2007, con la intención de indagar si han sido incluidos contenidos vinculados a la Psicología de la Salud, como modelo que presenta un gran rango de actividades, que incluyen: la investigación, la enseñanza, la intervención, tareas en instituciones, prevención y problemas de promoción de salud. Como punto de partida se toma la definición de Psicología de la Salud

que ha sido definida por la *American Psychological Association*, según la proposición original de Joseph Matarazzo (1980) ligeramente modificada por la APA, de la siguiente manera:

“La Psicología de la Salud es la suma de las contribuciones educacionales, científicas y profesionales de la disciplina psicológica a la promoción y el mantenimiento de la salud, la prevención y el tratamiento de las enfermedades, la identificación de la etiología y el diagnóstico de los factores asociados a la salud, la enfermedad u otras disfunciones asociadas, así como al análisis y ayuda al sistema de salud y la formación de la política de salud” (APA, 1980).

A partir de esta definición, se investigó si históricamente, en el Profesorado en Psicología, se ha brindado un enfoque salugénico. Se considera que el mismo, si bien presenta una historia muy reciente, encierra aportes potenciales para la formación de profesores y en ocasiones, el contenido curricular queda desactualizado frente a los avances en investigación y su repercusión a nivel social.

Se sostiene que, a través de la Psicología de la Salud, se posibilitaría un abordaje integral y óptimo de problemáticas emergentes como aquellas vinculadas a la educación sexual integral, adicciones, embarazo adolescente y problemas alimentarios, desde un marco preventivo y de promoción de salud integral socialmente significativa. Esta tarea preventiva de la Psicología de la Salud, sólo puede lograrse desde una Educación para la Salud, es decir, desde un planteamiento global en el que se impliquen las estructuras educativas y sanitarias de la sociedad y en el que, además de informar, promueva en las personas el desarrollo de repertorios de conductas saludables.

En la XXXVI Asamblea Mundial de la Salud (1983), se propuso como definición de Educación para la Salud:

“Cualquier combinación de actividades de información y educación que lleve a una situación en que la gente desee estar sana, sepa cómo alcanzar la salud, haga lo que pueda individualmente y colectivamente para mantener su salud y busque ayuda cuando lo necesite” (OMS, 1983).

Esta tarea esencialmente preventiva de la Educación para la Salud, se orienta hacia cualquier etapa de la vida del individuo, pero logrará su verdadera efectividad si actúa precozmente en las etapas educativas del sujeto, es decir, si la Educación para la Salud se incorpora e integra realmente en el Sistema Educativo de la sociedad (González y García, 1994). Todo esto implica la puesta en marcha de líneas de actuación educativa que, orientada hacia la enseñanza y el aprendizaje tengan como fin último ayudar al individuo y a la sociedad en su conjunto a asumir su responsabilidad en materia de salud.

Muchos de los programas de «intervención conductual-educativa», tienen como contexto idóneo de aplicación la escuela, ya que ésta presenta ciertas características que hacen más viable que las medidas educativas de carácter preventivo adquieran la máxima eficacia. Se trata, en última instancia, de formar a las personas como agentes responsables de su propia salud y enfermedad, formación que conlleva, principalmente, la creación y consolidación de motivaciones, actitudes y estilos de vida sanos (González y García, 1994). Claro está que para lograr estos objetivos, se requiere en un primer momento, de la formación de futuros formadores en esta área.

La Psicología de la Salud en la escuela, y, específicamente en el Nivel Medio, tendría como meta mejorar la salud biopsicosocial de los adolescentes. Entre sus principales incumbencias se podría mencionar: salud comunitaria, salud familiar, prevención y control de enfermedades, prevención de accidentes, uso de sustancias tóxicas/adicciones, etc. Pero para ello se requiere, la formación previa de quienes trabajaran con los jóvenes. De hecho, la OMS (1998) orienta la educación para la salud desde un modelo participativo enfocado no sólo en los conocimientos sino también en el hacer, y adaptado a las necesidades, en el cual la población tendrá una

responsabilidad en su aprendizaje abandonando el lugar pasivo que se le adjudicaba en paradigmas anteriores.

Generalmente se han introducido estos temas en la Educación Secundaria como un contenido transversal que recorre todas las asignaturas del currículo escolar. Sin embargo, la gran cantidad de obstáculos que encuentran los profesores para llevar a cabo esta tarea no permite que se desarrolle de un modo óptimo. La falta de formación en docentes, sería uno de ellos.

En el proceso de formación docente se considera relevante considerar a Caplan (1964), quien establece que la *Prevención Primaria* buscará de forma global y general el logro de los siguientes objetivos: promover hábitos y conductas saludables en los individuos; proporcionar a los sujetos estrategias y recursos personales para afrontar los agentes patógenos socio-ambientales; modificar conductas insanas y finalmente; intervenir sobre los factores sociales y ambientales que actúan como factores de riesgo en la salud individual y comunitaria. Para ello, se apoyará esencialmente en la efectividad de un Sistema Educativo, en el que la Educación para la Salud constituya parte importante dentro del proceso de educación integral del individuo. No obstante, para lograr estos objetivos, se requiere de profesionales idóneos y capacitados en prevención, con herramientas adecuadas para el abordaje de las problemáticas que conciernen a la Psicología de la Salud.

De este modo, se proponen los siguientes objetivos:

- Indagar la presencia-ausencia de contenidos en Psicología de la Salud en la formación del profesorado.
- Promover la inclusión de contenidos en Psicología de la Salud en los trayectos de formación docente.

Metodología

Se llevó a cabo un estudio ex post facto, ya que involucró una descripción y análisis retrospectivo de la estructura del último plan de estudios del Profesorado en Psicología de la Universidad Nacional de San Luis. Se rastreó la presencia de contenidos de psicología de la salud en la propuesta de asignaturas y sus contenidos mínimos en los diferentes ejes que presenta el plan de estudios: Orientación y/o Disciplinar, de Fundamentación Pedagógico-Didáctica y de Especialización y Praxis.

Resultados

El actual plan de estudios del Profesorado en Psicología, tiene una duración de cuatro años y medio. El mismo se ha estructurado sobre tres ejes: uno de Orientación y/o Disciplinar, otro de Fundamentación Pedagógico-Didáctica y, el tercero, de Especialización y Praxis. Cuenta con 21 asignaturas del Área Disciplinar, 5 materias del Área Pedagógico-Didáctica (Seminario: Subjetividad y Formación Docente; Pedagogía, Gobierno, Organización y Gestión Institucional; Didáctica y Currículum y; Enseñanza de la Psicología) y cuatro asignaturas del Área de la Especialización y Praxis, entre ellas: la Práctica Docente (200 hs.).

El actual plan se enmarcaría de acuerdo a la periodización de la psicología en Argentina, efectuada por Klappenbach (2006), dentro del 5° periodo denominado “Plan de Institucionalización y Legalización de la Psicología”, donde se producen ensayos de nuevos modelos, que se ven reflejados en las modificaciones del plan vigente con respecto al anterior, principalmente, a través de la introducción de nuevos enfoques teóricos. Sin embargo, la Psicología de la Salud, no forma parte de ellos. Durante este periodo se promueve una creciente discusión acerca de la currícula del psicólogo, se procura una apertura a la psicología internacional y a las organizaciones internacionales de psicología. Con el retorno al estado de derecho se presenta la necesidad de responder a las demandas de la sociedad y emerge una nueva identidad para el psicólogo como profesional al servicio del bienestar. Se promulgan

nuevos campos de la práctica profesional pero ninguno vinculado a la Psicología de la Salud, que queda manifiesto en la estructuración del plan de estudio objeto de análisis.

En el actual plan de estudios se infiere una clara predominancia del modelo clínico-individual y una primacía del área disciplinar sobre las restantes. Cabe mencionar la existencia de dos orientaciones en el trayecto: Cognitiva y Psicoanalítica.

La formación en el *área disciplinar*, se ha dedicado a garantizar herramientas tanto teóricas como prácticas dirigidas a la formación para el diagnóstico de patologías; en su mayoría mentales. No obstante, la realización del mismo, no concierne a un profesor en Psicología. En el plano de los conocimientos, se busca la formación para la identificación de los cuadros clínicos.

Si bien la formación se aborda desde diversas perspectivas teóricas, se privilegia el método clínico y técnicas de modificación conductual detectando la ausencia de técnicas preventivas. La dicotomía salud-enfermedad, siempre se encuentra presente. La inclinación hacia una visión individualista-clínica en la formación del futuro profesional, tiene como resultado una visión parcializada del sujeto, que se refuerza con la ausencia de técnicas grupales.

Con respecto al *área pedagógica* no se encuentran temáticas vinculadas a la promoción y prevención de la salud, con la excepción de la mención en la asignatura Psicología Educativa línea Cognitiva, en la cual se explicita “Psicología Positiva vinculada a la promoción de salud” en sus contenidos mínimos.

A partir del análisis se pudo concluir que, si bien se promulgan nuevos campos, ninguno de ellos vinculado a la Psicología de la Salud. Sin embargo, se propicia la incorporación de la temática en el desarrollo de la cursada: como contenido transversal en la enseñanza de la psicología en la asignatura Didáctica y Currículum y, además, en la unidad “Actualidad en Psicología Cognitivo-Conductual” de la asignatura Teorías Cognitivas Conductuales, que posibilitan un primer acercamiento al campo. No obstante, esta formación no contempla la vasta diversidad en la cual la Psicología de la Salud puede desenvolverse.

El plan se centra esencialmente, en el individuo y la enfermedad, dejando fuera el análisis del proceso salud-enfermedad. El modelo biomédico fue evidentemente adoptado en Argentina, donde hasta hoy se sostiene y ofrece a los profesionales que se reciben una formación incompleta y parcializada sin ofrecer herramientas para abordar desde lo preventivo, las problemáticas que aquejan a la población.

En el Artículo 2º, se expresa: “La U.N.S.L establece en su propósito institucional (...) ofrecer carreras que por su nivel y contenido, satisfagan reales necesidades emergentes de las demandas sociales y culturales (...)” (p.2), para lograr este propósito, se requiere una continua actualización de contenidos en el plan de estudios y del compromiso de quienes forman a futuros docentes para su desempeño en el mundo real. El plan vigente, cuenta con una trayectoria mayor a diez años, por lo cual resulta evidente que nuevos emergentes en el contexto sociocultural y económico, han impactado en la sociedad y, en especial sobre los adolescentes, lo cual requiere respuesta urgente por parte de los profesionales.

En el propósito N° 9 se especifica la necesidad de sensibilizar a los estudiantes en las problemáticas sociales existentes y proveerlos de lo necesario para que desarrollen un protagonismo aportando en su solución. Es por ello que se requiere una continua actualización del plan de estudio dando espacio a nuevos contenidos para enriquecer y hacer más significativo el trayecto formativo, y el compromiso social que la educación implica.

En cuanto al perfil académico de título se expresa: “La formación debe ser amplia y flexible, acorde con los avances tanto de la Psicología como del campo de la educación, de manera de lograr un docente capacitado y actualizado para enseñar sin dogmatismos” (p.4), esta cita da cuenta de la apertura y posibilidad de introducción nuevos contenidos a raíz de nuevas problemáticas emergentes. La efectivización de este apartado se ve reflejada en la libertad con la cual algunos docentes del profesorado eligen brindar contenidos vinculados a la Psicología

de la Salud, independientemente a que esté prescripto en los contenidos mínimos de sus asignaturas. Lo cual da cuenta de la relevancia que implica la temática y la intención de otorgar una formación amplia e integral en sus estudiantes.

Discusión

A partir del análisis del plan donde se manifiesta la ausencia de contenidos referidos a psicología de la salud, se observa, entre otras cosas, la necesidad de una propuesta totalizadora que incluya la Prevención Primaria y la Promoción de la Salud. Los datos permitieron cuestionar la formación que reciben los estudiantes de la Universidad Nacional de San Luis y plantearse si acaso no es hora de modificar la forma de enseñar y aprender que se ha reproducido durante generaciones, haciendo caso omiso a las exigencias de una sociedad con problemáticas que no pueden ser abordadas individualmente, sino que exigen por su complejidad un trabajo multidisciplinar.

La situación sociocultural y sanitaria actual conduce a revisar la formación, desarrollando nuevas estrategias. Hay un creciente interés de la intervención psicológica en la prevención y la promoción de la salud como útil y significativa herramienta para acotar la incidencia de problemáticas juveniles que exigen por su complejidad un trabajo multidisciplinar. Esta nueva visión de la salud permitiría que a medida que los individuos adquieren mayor conocimiento de su salud y se incrementa la cultura sanitaria de la población, adviertan que el bienestar físico no sólo está en manos de los profesionales de la salud, sino que las mismas personas tienen una cuota de responsabilidad importante a la hora de mantener su propia salud.

Desde la aceptación del modelo bio - psico - social como explicativo de la conducta de salud - enfermedad, se debe incluir actuaciones diferentes y coordinadas tanto a nivel práctico como formativo. Se deben generar desde el trayecto de formación de profesores, planes de acción con el fin último de promover formas de vida saludables en el individuo y en la comunidad.

Teniendo en cuenta el nuevo concepto de salud-enfermedad, se debe centrar la formación y actuación en el nivel de «atención primaria», que con posterioridad permita desarrollar en los adolescentes hábitos y actitudes adecuadas y que, así mismo, aprendan a ser responsables activos de la propia salud.

Se entiende que los responsables de esta formación son todos aquellos agentes y personas que, están en contacto con adolescentes y, sin pretender minimizar la influencia de los demás agentes educativos, hay que señalar que la escuela, tiene un protagonismo especial, ya que es el punto de intersección de todas las influencias educativas socio-ambientales y da cabida a la participación de los demás agentes en un proyecto común de educación para la salud. Así mismo, la escuela es el vehículo de socialización de mayor incidencia en la población. Por ella van pasando generaciones completas. Sólo desde ella es posible acceder a todos los miembros de la sociedad, independientemente de su clase o condición, y a través de su actuación, garantiza una mínima instrucción a todos los individuos. En consecuencia, podemos decir que la escuela es el principal medio para facilitar la adquisición de hábitos y «estilos de vida» sanos en el individuo y en la comunidad. Lo que, en definitiva, nos lleva a concluir que es en la escuela donde se hace posible una labor preventiva (Fernández y Fornes, 1991).

Día a día crece la demanda de nuevos profesionales que sean capaces de contribuir, desde la investigación hasta en la propia práctica profesional, en el cuidado de la salud y en la búsqueda de soluciones adecuadas ante nuevos retos. El profesor en Psicología no puede quedar ajeno a ello. Se debe garantizar, la formación de docentes en materia de salud, para que puedan desarrollar su tarea de educadores de un modo eficaz y responsable, actuando como «modelos» positivos de aprendizaje para el alumno.

La investigación es un llamado de atención, a la necesidad de un plan que posibilite la inserción de nuevos contenidos, que permitan dar respuesta a nuevos retos educativos, a través de la

inclusión de métodos, estrategias y técnicas, orientados a la prevención y a la optimización del desarrollo individual y social pleno en una futura práctica profesional.

Referencias

- Alliaud, A.; 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- 34.
- Brachi, C. & Gabbai, M. I. (2013). Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho. En Carina Kaplan (Ed.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela* (23-44). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Caplan, G. (1964). *Principles of Preventive Psychiatry*. Nueva York: Basic Books.
- Fernández, C.; Fornés, J. (1991). *Educación y salud*. Universidad de las Islas Baleares.
- González, M. y García, M. (1994). Psicología de la salud y educación para la salud. El contexto escolar como marco en prevención y educación para la salud. *Revista Aula*, 6, 127-142
- Klappenbach, H. (2006). Periodización de la psicología en Argentina. *Revista de Historia de la Psicología*, 27 (1), 109-164.
- Matarazzo, J. D. (1980). Behavioral health and behavioral medicine: Frontiers for a new health psychology. *American Psychologist*, 35, 807-817.
- Matarazzo, J.D., Weiss, S.M., Herd, J.A., Miller, N.IE. & Weiss, S.M. (1984). *Behavioral Health: A handbook of health enhancement and disease prevention*. New York: John Wiley & Sons.
- Organización Mundial de la Salud (1998). Promoción de la Salud. Glosario.

¿20 AÑOS NO SON NADA? CONTINUIDADES Y CAMBIOS EN EL PRIMER NIVEL DE CONCRECIÓN CURRICULAR DE LOS PLANES DE ESTUDIO DE CARRERAS ARGENTINAS DE PSICOLOGÍA A DOS DÉCADAS DEL “PROYECTO AUAPSI” (1996-2018)

Resumen: La recuperación de la democracia en 1983 marcó el inicio de la lenta y progresiva normalización de la vida académica en las universidades argentinas en general, y en las carreras de psicología en particular. Uno de los resultados de dicho proceso fue el establecimiento de la Asociación de Unidades Académicas de Psicología (AUAPsi) y de su Programa de Formación de Especialistas en Innovación Curricular (1996-1999). A partir de los relevamientos sobre los planes de estudio del país iniciados en 1997, el proyecto desembocó en una gran variedad de datos curriculares sobre la formación de grado de los psicólogos argentinos. A más de veinte años del relevamiento de AUAPsi, y a veinte años de la publicación de los informes oficiales y de diversos estudios complementarios, no disponemos sin embargo de investigaciones que aborden desde una perspectiva histórica, longitudinal y comparativa el problema de las continuidades o cambios existentes en la formación de grado de los psicólogos argentinos respecto a aquellos informes y estudios. En tal contexto, este trabajo tiene el objetivo de aportar datos empíricos comparativos sobre la formación científica (es decir, la formación del ciclo curricular inicial o ‘básico’) de los psicólogos argentinos durante las últimas dos décadas, intentando establecer el tipo y grado de cambios y continuidades existentes en el campo. Se recuperaron los programas de trabajo docente vigentes hacia inicios del año 2018 de las 147 asignaturas obligatorias y troncales de los ciclos básicos de las siete carreras de psicología de Argentina de universidades de gestión estatal con mayor antigüedad en el territorio (Buenos Aires, La Plata, Mar del Plata, San Luis, Córdoba, Rosario y Tucumán). Se relevaron y analizaron las referencias bibliográficas que funcionan como lecturas obligatorias en los programas de trabajo docente de las asignaturas incluidas en la muestra (N=6540) en función de seis indicadores socio-bibliométricos: firma de la fuente, pertenencia disciplinar del autor de la referencia, orientación teórica predominante del texto de referencia, tipo de texto o edición, y año de la primera publicación original de la fuente. En segundo lugar, se compararon estos resultados unificados (es decir, sin discernir cada una de las siete carreras por separado) con los datos unificados disponibles sobre las referencias (N=2904) de los mismos ciclos básicos hacia el año 1999-2000 (Di Doménico y Vilanova, 2000). Se observan diversos cambios como también continuidades en la formación básica de los psicólogos a lo largo de las últimas dos décadas: la prevalencia hacia la actualidad de autores psicólogos sobre autores psiquiatras, que representa una inversión de lo observado hacia el año 2000; un afianzamiento del psicoanálisis como teoría dominante en los textos de los ciclos básicos y un aumento de los textos cognitivo-constructivistas; un aumento marcado de libros, capítulos de libro y materiales de cátedra como tipos de textos y una disminución marcada de otros formatos como los artículos de revistas científicas con referato; un envejecimiento marcado de la literatura utilizada en las asignaturas que es aún mayor que el envejecimiento ‘natural’ esperable producido por el efecto del transcurso de dos décadas entre los datos comparados; un aumento de textos de autores argentinos con una disminución de autores europeos y estadounidenses, y la continuidad de diversos autores psicoanalíticos dentro del grupo de los autores más leídos y con mayor impacto en la formación.

Palabras-claves: formación en psicología; AUAPsi; historia de la psicología en Argentina; acreditación de carreras de psicología; sociobibliometría

Democracia, AUAPsi y la discusión sobre la formación de grado de los psicólogos

La recuperación de la democracia en 1983 marcó el inicio de la lenta y progresiva normalización de la vida académica en las universidades argentinas en general, y en las carreras de psicología en particular (Buchbinder & Marquina, 2008). Hacia 1985 siete universidades nacionales tenían estudios superiores de psicología: Buenos Aires, Tucumán, Mar del Plata, San Luis, La Plata, Rosario y Córdoba (Anónimo, 1987). Hacia 1987, sólo las primeras cuatro de estas carreras reunían a más de 15.000 alumnos, alojando, respectivamente, a 12.000, 2000, 1100 y 1000 estudiantes. Durante los diez años siguientes al término del último gobierno de facto, se revisaron estatutos y planes de estudio de carreras, se reeditaron instancias concursales, y retornaron al país diversos académicos exiliados, entre otros hechos de envergadura (Fierro, 2018). En este contexto, el debate por la formación del psicólogo se instaló rápidamente, como lo indica la sucesión de reuniones, encuentros y discusiones en torno a las carreras de psicología del país, por caso las *Primeras Jornadas Nacionales sobre Formación Universitaria del Psicólogo*, realizadas en Tucumán en Junio de 1985, y en el marco de las cuales se plantearon tanto estudios empíricos sobre la cuestión, como iniciativas de revisiones curriculares (Carreras, 1987).

Una novedad del período la representó la creación de asociaciones y grupos académicos estables. La “Asociación de Unidades Académicas de Psicología” (AUAPsi) fue creada como resultado de una reunión realizada días 15 y 16 de mes de Agosto de 1991. El objetivo general y permanente de la asociación fue el “mejorar la formación de grado y post grado, la investigación y extensión universitaria” (AUAPsi, 1991/1993, p 9). La temprana vinculación de AUAPsi con temáticas sobre formación, evaluación y acreditación queda reflejada no sólo al analizar la matriz de problemas a la que pretendió dar respuesta, sino también al contemplar las funciones proyectadas de la asociación. Entre ellas, se destacaban las siguientes:

- *PROPENDER al logro de objetivos comunes en cuanto al perfil del graduado, su curriculum y su grado académico, acorde con las necesidades nacionales y regionales y con los desarrollos actuales de la psicología en el mundo [...]
- *PROPENDER al desarrollo de mecanismos que preservando la autonomía universitaria permitan la relación fluida y permanente de las Unidades Académicas de Psicología con las entidades representativas de graduados [...]
- *PROPENDER a la homogeneidad de los contenidos curriculares y de los títulos y grados académicos otorgados. (AUAPsi, 1991/1993, p. 11)

Respecto a la integración e interacción nacional, AUAPsi diseñó un proyecto titulado “Programas y Contenidos”, que buscaba establecer una base de datos amigable y dúctil que contara con toda la información académica necesaria para posteriores análisis sobre los distintos planes de estudio vigentes en el país, en lo referido a la carga horaria de las carreras y su distribución y a los aspectos concretos de los planes de estudios (nomenclaturas de asignaturas cargas horarias, tipos de materias, departamentos, y contenidos mínimos y máximos de los cursos). El programa fue encomendado a la Facultad de Psicología de la UBA, y su segunda etapa, iniciada alrededor de 1993, proyectó una comparación de los diversos planes de estudio, con el objetivo de “Permitir una propuesta académica que propenda a la HOMOLOGACIÓN de contenidos curriculares, de títulos así como de grados académicos otorgados, acorde con las necesidades nacionales y regionales y con los desarrollos de la Psicología en el mundo” (AUAPsi, 1991/1993, p. 14).

En lo que nos interesa aquí, AUAPsi fue responsable del ‘Proyecto de Mejoramiento de la Calidad Educativa’ en psicología, que incluyó a la totalidad de unidades académicas de psicología de universidades públicas en Argentina entonces existentes y a la Universidad de la República del Uruguay. Uno de los dos programas internos a dicho proyecto fue el *Programa de Formación de Especialistas en Innovación Curricular*. Diseñado durante 1996 y ejecutado a partir de junio de 1997, como uno de sus objetivos se propuso el analizar cada una de las carreras de psicología de universidades nacionales a la luz de diversas variables curriculares (estructura y contenidos de los planes de estudio, recursos infraestructurales, formación de recursos humanos, etc.) para luego realizar un diagnóstico “que sintetizara la situación de todas las carreras, seguido de una serie de recomendaciones sobre las medidas a adoptar en el futuro y que posibilitaran el mejoramiento de la calidad de los graduados en psicología en Argentina y Uruguay” (Klappenbach, 2003a, p. 10). Con todo, el Programa iniciado en 1996 fue una propuesta ambiciosa en el contexto de un escenario universitario que apenas estaba normalizándose luego de la parálisis sufrida durante el proceso de reorganización social. Concretamente, la falta de apoyo económico llevó a que para su implementación se solicitara y lograra financiamiento del Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMEUC) (Di Doménico & Piacente, 2011; de la Cruz, 2013).⁴⁴

A partir de los relevamientos sobre los planes de estudio del país iniciados en 1997, el proyecto dio lugar a dos documentos: en primer lugar, un nutrido informe sobre el estado de la psicología universitaria argentina en lo referido a las diversas dimensiones propuestas (AUAPsi, 1998). En segundo lugar, y al año siguiente, un informe diagnóstico con recomendaciones destinadas a la mejora de la formación de grado (AUAPsi, 1999). En este trabajo recuperaremos aspectos específicos de dicho programa como marco general para interpretar y discutir datos empíricos sobre la formación de grado de los psicólogos argentinos durante los últimos veinte años.

En este sentido, el Programa AUAPsi, en su planteamiento, objetivos y resultados, incluía entre muchos otros dos temas específicos: el de la antigüedad (o actualización) de los planes de estudio, y el del abanico de teorías o propuestas programáticas disciplinares que debían ser incluidas en la formación de los psicólogos. Sobre lo primero, el informe sobre el estado de las carreras de psicología de AUAPsi sostenía que con el avance de la dictadura a partir de 1976, en Argentina “se interrumpieron numerosas líneas de investigación y se cerraron diversos institutos” (AUAPsi, 1998, pp. 10-11). Entre otras cosas, esto había llevado a que los planes de estudio se desactualizaran progresivamente a partir de la falta de una renovación sistemática. Los planes explicitaban por caso que los graduados debían estar capacitados para producir conocimientos novedosos, generar nuevos conocimientos y nuevas tecnologías, “actualizar permanente sus conocimientos [y] estar comprometido con la investigación y la producción de conocimientos científicos” (AUAPsi, 1998, pp. 16-17). En efecto, la renovación era considerada el corazón de la actividad investigativa: el graduado debía estar ‘predispuesto’ a recibir y difundir conocimientos científicos de su propia materia de estudio o trabajo “y a su actualización y revisión” (AUAPsi, 1998, p. 17). Sin embargo, el Protocolo de AUAPsi remarcaba que era necesario que los planes de estudio incluyeran propuestas de forma que permitieran “su revisión, actualización y mejora continua” (AUAPsi, 1999, p. 18), precisamente porque se observaba los acervos bibliográficos de las universidades “es poco actualizado, insuficiente en cantidad y muy limitado en relación con las necesidades de los

⁴⁴ Debe recordarse que el FOMEUC fue un programa que contó con el financiamiento del Banco Mundial a través de un crédito de 160 millones de dólares (y con 80 millones de dólares por parte del Tesoro Nacional), y fue una experiencia inédita en la Argentina puesto que signó la asignación de fondos por vía competitiva ya no para la investigación sino “para financiar cuestiones tales como la mejora de la calidad de la enseñanza o para apoyar procesos de reforma académica, dos de los objetivos centrales del FOMEUC” (Toscano, 2005, p. 354)

usuarios” (AUAPsi, 1998, p. 40). AUAPsi incluso recomendaba como aspecto para implementar la enseñanza y aprendizaje de la disciplina en las carreras que la selección de la bibliografía se realizara de forma de incluir “bibliografía actualizada y abarcativa para garantizar una visión panorámica de la asignatura” (AUAPsi, 1999, p. 24). Una de las participantes de AUAPsi concluía una investigación sosteniendo que la formación de psicólogos hacia la época hacia fines de los ’90 se caracterizaba por

el ‘estrechamiento de la literatura psicológica’ y la desactualización existente en bibliografía especializada. Nuestros psicólogos se forman con textos antiguos sin acceso a papers e ignorando que aquello que un autor presenta en un libro como ‘gran novedad’ ya fue expuesto en papers años atrás. Se desconocen los hallazgos investigativos y las áreas o temáticas de interés mundial, desperdiciando tiempo, esfuerzos y dinero en el abordaje de temáticas irrelevantes para el progreso y avance de la disciplina. (Massone, 1997, p. 8)

Sobre lo segundo (la cuestión de la orientación teórica en el grado), el informe del relevamiento del Programa de Formación de Especialistas en Innovación Curricular desarrollado entre 1996 y 1999 se hacía notar que un problema común en los planes de estudio era que en los contenidos “se detecta un predominio de la teoría psicoanalítica” (AUAPsi, 1998, p. 45). Concretamente, se explicitaba que en los programas de las asignaturas se hacía patente que el abordaje ‘de buena parte’ del recorte de los contenidos se realizaba “a partir de la teoría psicoanalítico (lo cual no resulta tan claro en los contenidos mínimo de los planes, de tipo más general)” (AUAPsi, 1998, p. 44). El propio diagnóstico surgía como una cuestión la necesidad de “apertura a áreas de vacancia y a otras orientaciones teóricas que no aparecen suficientemente expresadas en el plan y/o en los programas de las asignaturas” (AUAPsi, 1998, p. 50. Énfasis agregado). El Protocolo de Acuerdo resultado de aquél relevamiento y diagnóstico, que incluía recomendaciones para modificar el estado de cosas observado hacia el cambio de milenio, precisamente enfatizaba que como condición de logro para conocer los ‘grandes capítulos’ indispensables de la psicología, los planes de estudio debían ser tales de forma que los estudiantes conociesen “paradigmas, teorías y enfoques históricos y actuales de la disciplina” (AUAPsi, 1999, p. 11). En tal sentido, como núcleo formativo para las carreras se estipulaba uno que contuviese “los paradigmas, teorías y enfoques psicológicos contemporáneos” (AUAPsi, 1999, p. 13). Este núcleo enfatizaba la diversidad de los modelos teóricos a abordarse, y el hecho de que el área debía permanecer abierta para incorporar “las últimas elaboraciones” disciplinares (AUAPsi, 1999, p. 13). ¿Cuáles eran los descriptores que operacionalizaban tal diversidad o pluralismo? Las siguientes:

las teorías psicoanalíticas; la teoría psicogenética; las teorías conductistas y neoconductistas; las teorías cognitivas; las neurociencias; el humanismo, el existencialismo; la fenomenología; el ggestaltismo; las teorías sistémicas; innatismo; constructivismo; conexionismo; interaccionismo sociohistórico; estructuralismo; funcionalismo. Teorías de alcance medio: indefensión aprendida, disonancia cognitiva, atribución. Modelos emergentes en los campos de la investigación básica y de la psicología profesional. (AUAPsi, 1999, p. 13)

A más de veinte años del relevamiento de AUAPsi, y a veinte años de la publicación de los informes oficiales y de diversos estudios complementarios (Di Doménico & Vilanova, 2000; Klappenbach, 2003; Vilanova et al., 1999), no disponemos sin embargo de investigaciones que aborden desde una perspectiva histórica, longitudinal y comparativa el problema de las continuidades o cambios existentes en la formación de grado de los psicólogos argentinos respecto a aquellos informes y estudios. En otras palabras, no disponemos de estudios o datos

que analicen comparativamente el estado de la formación de los psicólogos hacia fines de los '90 y el estado actual de dicha formación, tal y como esta se ha decantado luego de los debates de las asociaciones de unidades académicas de psicología, luego de los procesos de evaluación y acreditación y luego de las revisiones curriculares emprendidas en el marco de estos últimos procesos. En tal contexto, este trabajo tiene el objetivo de aportar datos empíricos comparativos sobre la formación científica (es decir, la formación del ciclo curricular inicial o 'básico') de los psicólogos argentinos durante las últimas dos décadas, intentando establecer el tipo y grado de cambios y continuidades existentes en el campo.

Metodología y Procedimiento

En primer lugar, se recuperaron los programas de trabajo docente vigentes hacia inicios del año 2018 de las 147 asignaturas obligatorias y troncales de los ciclos básicos de las siete carreras de psicología de Argentina de universidades de gestión estatal con mayor antigüedad en el territorio (Buenos Aires, La Plata, Mar del Plata, San Luis, Córdoba, Rosario y Tucumán). En primer lugar, de acuerdo a definiciones consensuadas que han regido los debates a nivel nacional, el ciclo básico de las carreras de psicología se define como aquel

conformado por saberes y prácticas referidos a los procesos psicológicos básicos (cognición, motivación, conducta, interacción, etc.) y a los recursos aptos para estudiarlos (metodologías experimentales, observacionales, correlacionales, etc.) así como espacios teóricos de integración conceptual: historia, epistemología y ética de la disciplina. (Vilanova, 1995d, p. 668).

El ciclo básico

provee los elementos ineludibles que conducen a una actitud científica, tal como se la distingue del conocimiento vulgar; introduce los conceptos, problemas y terminología de la disciplina y sirve como la base del ejercicio profesional. El fin último de este ciclo es el entrenar a los estudiantes en la producción de conocimiento nuevo, núcleo tético de cualquier ciencia. (Vilanova, 1995d, p. 669)

En segundo lugar, y sobre las carreras seleccionadas, ha sido reconocido reiteradamente que en un sentido bastante literal las mismas han configurado los límites y las características de la psicología argentina, en tanto que desde su creación han acogido a la mayor cantidad de estudiantes de psicología en el país, han diplomado a la mayor parte de psicólogos graduados en Argentina, y han sido sede de los principales debates académicos y profesionales (Dagfal, 2009; Klappenbach, 2015), en particular desde el inicio de los debates que llevaron al planteamiento y ejecución del propio 'Proyecto AUAPsi' (Fierro, 2019). De hecho, hacia el año 2015, las siete carreras referidas acogían a 50.673 estudiantes activos de psicología (un 82.4% de los estudiantes activos en carreras públicas en el país y un 58% de los estudiantes activos en *todas* las carreras argentinas), y desde su creación habían diplomado a 63.503 psicólogos (un 99% sobre el total de los graduados de carreras públicas y un 63% del total de graduados de carreras públicas y privadas) (Alonso & Klinar, 2016). Finalmente, las seis carreras nombradas han sido las carreras que fueron sometidas a análisis cuantitativos y cualitativos durante y luego de la ejecución de los programas que componían dicho proyecto (Di Doménico & Vilanova, 2000; Vilanova et al., 1999), y de las que por tanto existen datos para establecer comparaciones.

En segundo lugar, se relevaron y analizaron las referencias bibliográficas que funcionan como lecturas obligatorias en los programas de trabajo docente de las asignaturas incluidas en la muestra. Estas referencias (N=6540) fueron descompuestas en seis indicadores socio-bibliométricos: firma de la fuente, pertenencia disciplinar del autor de la referencia, orientación

teórica predominante del texto de referencia, tipo de texto o edición, y año de la primera publicación original de la fuente. Se realizó un primer análisis estadístico descriptivo de los resultados en torno a estos indicadores en términos de frecuencias absolutas y relativas y en términos de porcentajes.

En tercer lugar, se compararon estos resultados unificados (es decir, sin discernir cada una de las siete carreras por separado) con los datos unificados disponibles sobre las referencias (N=2904) de los mismos ciclos básicos hacia el año 1999-2000, tal como se comunican en el estudio de Di Doménico y Vilanova (2000).⁴⁵ La comparación se realizó luego de asegurarse que las consideraciones (teóricas y procedimentales) utilizadas para relevar, desagregar y clasificar cada referencia bibliográfica (en términos de disciplinas, teorías, etc.) en el relevamiento del año 2000 han sido idénticas o cuanto menos equivalentes a las consideraciones del relevamiento realizado en el año 2018.

Resultados y Discusión

En primer lugar, y en lo referido a las pertenencias disciplinares de los autores, los datos de ambos cortes temporales pueden observarse en la figura 1. Como se constata, a lo largo de las dos décadas ha habido un aumento ligero de autores psicólogos, y un descenso marcado de autores médicos. Mientras que continúa habiendo entre 3 y 4 de cada 10 textos que son de autores psicólogos, los textos de médicos han pasado de entre 4 y 5 por cada 10 en el 2000 a entre 3 y 4 de cada 10 textos en la actualidad. También observamos un ligero aumento de científicos sociales (historiadores, sociólogos y antropólogos), y un aumento de casi el doble de textos de autores filósofos. Finalmente, encontramos un descenso marcado de textos de autores biólogos, y una dispersión mayor de textos en autores de otras disciplinas menores (pedagogía, comunicación, derecho, ingenierías, teología, terapia social), lo que se observa en el aumento de la categoría ‘otros’.

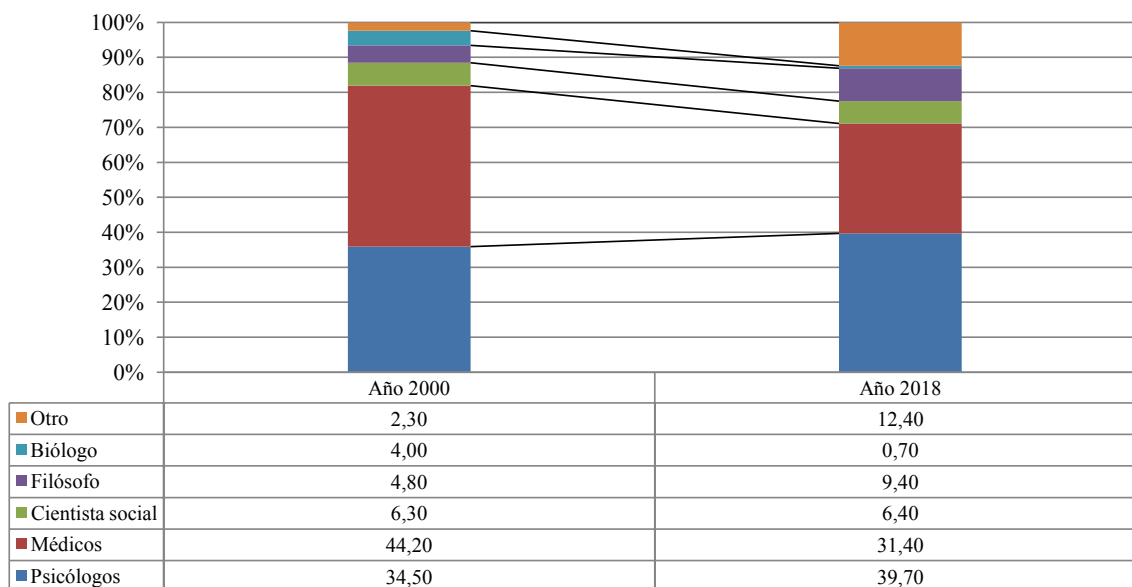


Figura 1. Porcentaje de textos de ciclos básicos de carreras públicas argentinas de psicología según pertenencia disciplinar del autor

⁴⁵ Optamos por un análisis unificado de los ciclos no sólo para obtener una imagen *panorámica* de los cambios en la formación científica básica de los psicólogos, sino para capitalizar datos de variables que en el estudio del año 2000 no se desagregan por carrera, como por ejemplo la orientación teórica de los documentos.

Respecto a las orientaciones teóricas, en la figura 2 realizamos una comparación de los dos cortes transversales, excluyendo del conjunto de datos del 2018 a los autores no psicólogos sin orientaciones teóricas explícitas tal como lo hace el estudio del año 2000 (Di Doménico & Vilanova, 2000). Como puede constatar, dos orientaciones teóricas han aumentado sus porcentajes: el psicoanálisis y los diversos cognitivimos (la categoría 'cognitivo-constructivista' incluye a autores cognitivos, constructivistas y cognitivo-constructivistas). Con todo, el aumento del cognitivismo es proporcionalmente mayor al aumento del psicoanálisis. De 49 de cada 100 textos que eran psicoanalíticos en el año 2000 se ha pasado a entre 58 y 59 de cada 100, y de casi 9 de cada 100 textos cognitivistas-constructivistas en el año 2000 se han pasado a entre 15 y 16 por cada 100. Con todo, a pesar del aumento de textos cognitivistas, hay casi cuatro veces más textos psicoanalíticos que cognitivos.

Las restantes orientaciones teóricas, que en el año 2000 igualmente tenían una proporción escasa, de entre 2 y 5%, han disminuido proporcionalmente en gran medida, hasta el punto de la desaparición, como sucede con el cognitivismo comportamental, las corrientes psicosociales (interaccionistas, sociocognitivistas), las corrientes comportamentales y las corrientes neofenomenológicas. El socioconstructivismo ha disminuido sólo ligeramente, pero su proporción aún es 1 texto de cada 100. Finalmente, en ambos momentos de las carreras un cuarto de los textos pertenecen a otras orientaciones teóricas, incluyéndose aquí textos transteóricos, textos generalistas o metodológicos, y textos de orientaciones teóricas menores (psicodrama, existencialismo, gestaltismo, sistemismo).

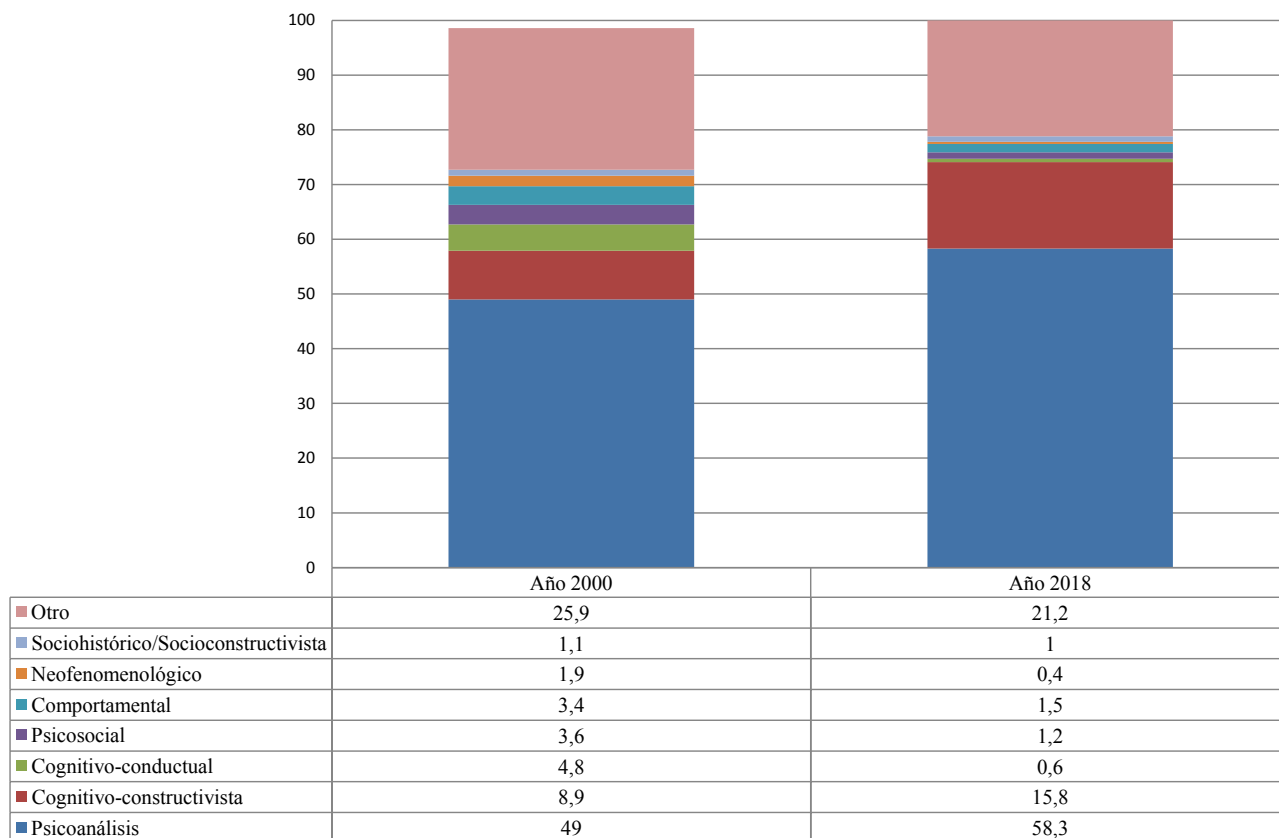


Figura 2. Porcentajes de textos de ciclos básicos de carreras argentinas de psicología de universidades públicas según orientación teórica y año de relevamiento

En las últimas dos décadas los ciclos básicos también han experimentado cambios en lo referido a los tipos de textos utilizados. Como se expone en la figura 3, hacia el año 2000 predominaban los libros, capítulos de libros y papers científicos en la literatura de los ciclos básicos, reuniendo tales formatos casi el 90% de los materiales. En la actualidad, tales formatos reúnen alrededor del 85%, pero con una distribución muy distinta.

En primer lugar, los libros han visto descender su proporción en gran medida: si en el año 2000 los alumnos leían entre 5 y 6 libros completos cada 10 textos, en la actualidad leen entre 1 y 2 por cada 10 materiales. A su vez, los artículos de revistas científicas han disminuido casi hasta desaparecer: de entre 2 y 3 artículos por cada 10 textos (o entre 21 y 22 por cada 100), en la actualidad los estudiantes acceden a menos de 1 por cada 10 (o entre 3 y 4 por cada 100 materiales). Es decir, una disminución de más del 500%.

El espacio dejado por los libros y los artículos ha sido llenado por los capítulos de libro, que de un 17.7% en el 2000 han pasado a representar el 63.3% de los materiales de los ciclos básicos en la actualidad. En menor medida, el formato que ha aumentado de forma marcada ocupando el espacio de otros formatos es el artículo en revistas sin referato, que de ser prácticamente inexistentes en el año 2000 hoy ocupan el 5.6% de los textos.

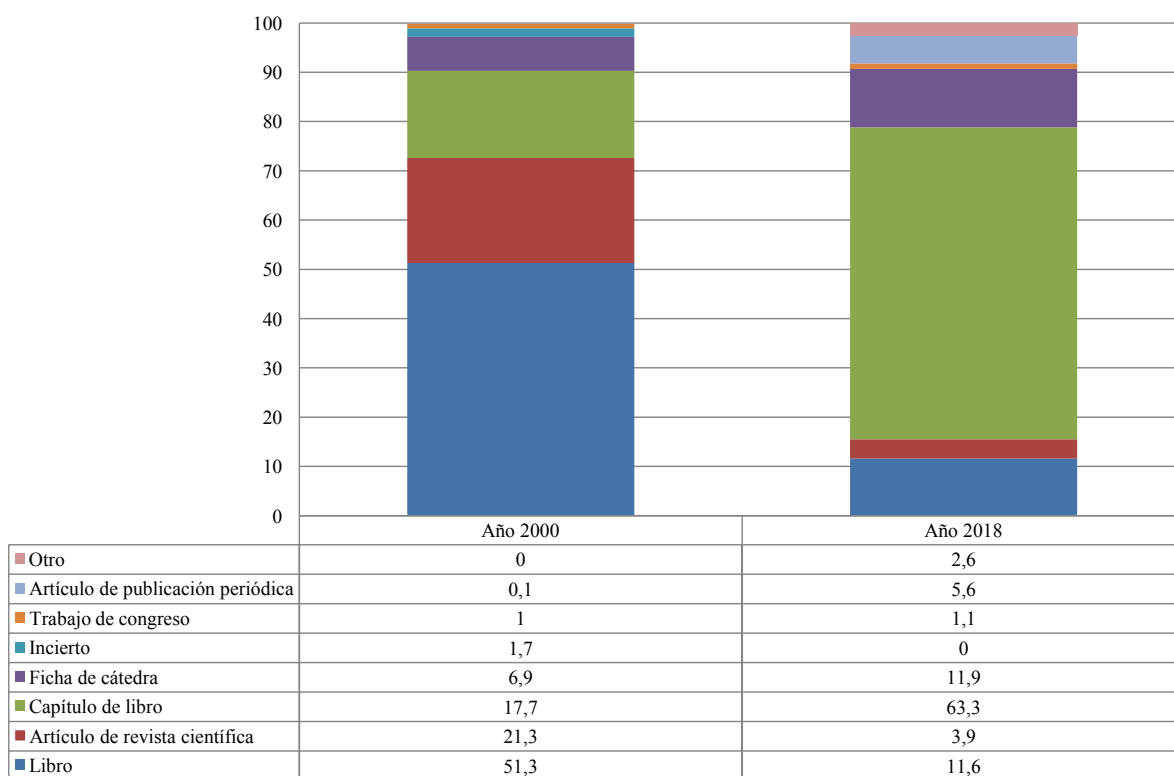


Figura 3. Porcentajes de textos de lectura obligatoria de ciclos básicos de carreras públicas de psicología en Argentina según tipo de texto y año de relevamiento

A la vez, se han casi duplicado los materiales de cátedra en estos ciclos científicos: mientras que en el año 2000 menos de 1 de cada 10 textos (o 7 de cada 100) era un material escrito por un docente, en la actualidad entre 1 y 2 de cada 10 (o 12 de cada 100) lo son. Finalmente, los trabajos de congresos han mantenido su exigua proporción.

Respecto a los años de publicación de la literatura y por tanto a su envejecimiento, la figura 4 expone de forma comparada la distribución (en porcentajes) de la literatura de los ciclos básicos en el año 2000 y en la actualidad en función de sus años de publicación, separados en bienios.

Múltiples diferencias aparecen a la vista, todas teniendo en consideración que el relevamiento más antiguo por necesidad no incluye textos posteriores al año 2000. En primer lugar, el estado de la formación hacia el año 2000 sugiere que no había una elevada concentración de textos publicados en las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX. En efecto, el porcentaje de textos publicados en dichos años es mínimo, y los porcentajes aumentan a partir de la década de 1960. Contrariamente, en la actualidad puede observarse que una parte considerable de los textos de la muestra se concentran en el período que abarca entre 1890 y 1960. La década entre 1908 y 1918 es en tal sentido particularmente nutrida.

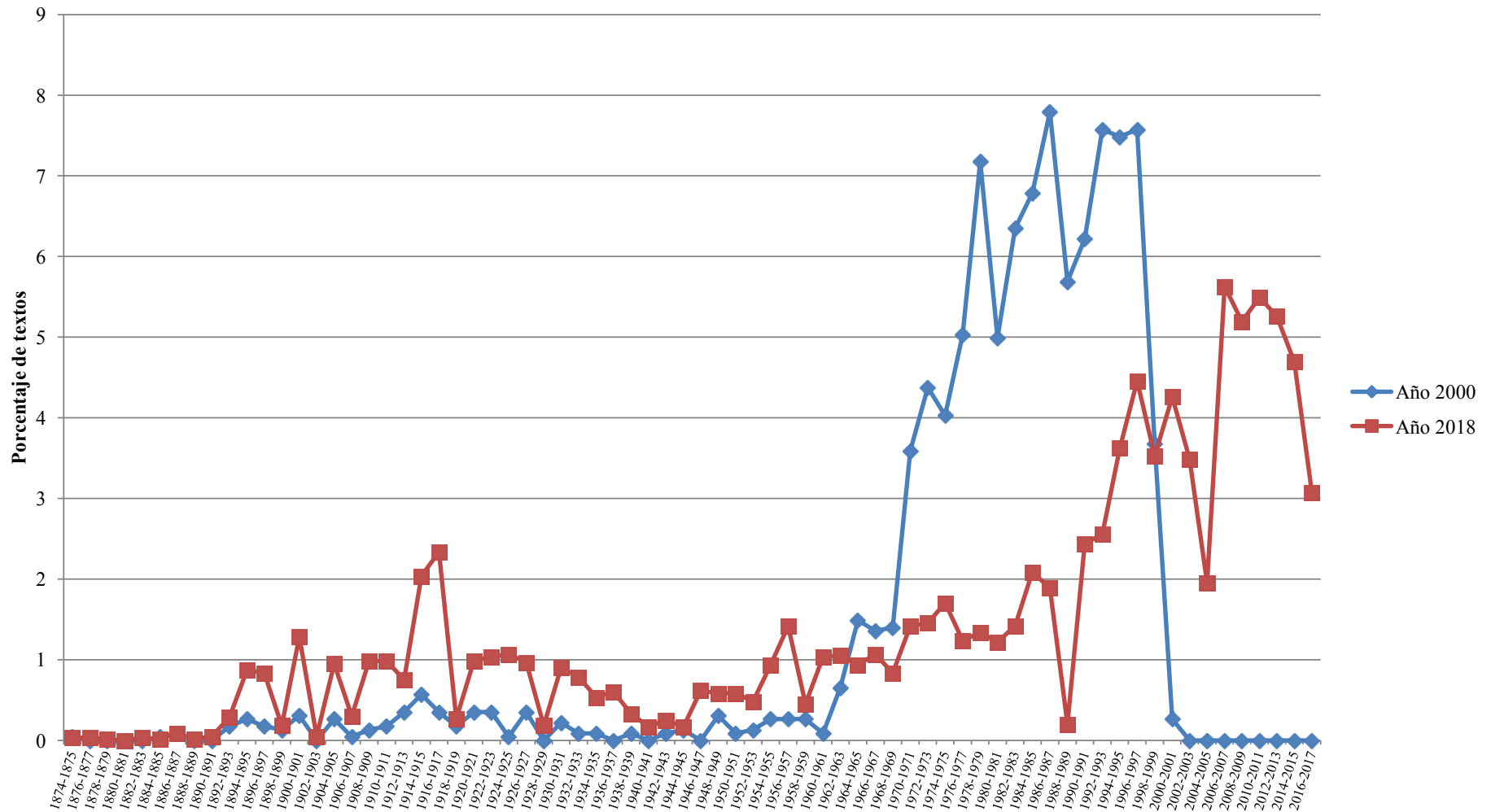


Figura 4. Porcentajes de textos de ciclos básicos de carreras públicas de Argentina en función de año de publicación distinguidos en bienes y según año de relevamiento.

En segundo lugar, puede observarse que los ‘picos’ (es decir, los bienios con mayor proporción de publicaciones) hacia el año 2000 se ubicaban a fines de los años ’80 (1986-1987) y, aún en mayor cantidad, entre 1992 y 1997: es decir, mayoritariamente unos 2 o 3 años antes del año del propio relevamiento. Por el contrario, los bienios que más textos reúnen en la actualidad son los que abarcan entre el 2006 y el 2009: es decir, bienios de una década anterior. Esto también se refleja en los ‘descensos’ de la tendencia: el relevamiento del año 2000 indica que sólo hacia el último bienio (2000-2001) el porcentaje de textos bajó –hasta ser casi nulo– respecto de los bienios anteriores. Por el contrario, en la actualidad, desde el bienio 2006-2007 se observa un descenso sostenido de la proporción de textos, apenas morigerado por un aumento de porcentaje en el bienio 2008-2009, luego del cual sin embargo la disminución continúa.

Todo indica que la literatura que hoy día se utiliza en las carreras es más antigua respecto a la actualidad que lo que lo era la literatura que se utilizaba en el año 2000 respecto dicho año. Esto no sólo se debe a la presencia en la actualidad de textos que continuaron aumentando su edad media por el transcurso de estas dos décadas entre ambos estudios, sino por la aparente adición de textos aún más antiguos en calidad de materiales, lo que parece haber aumentado la proporción de textos antiguos.

Esto se observa de forma clara en dos análisis adicionales: en primer lugar a partir del índice de Price estándar y del índice de Price extendido a diez años de acuerdo a la edad media de la literatura psicológica (Carpintero, 1981) y en segundo lugar a partir de la distribución de la literatura en intervalos de diez años de antigüedad media. El índice de Price de los materiales de ciclos básicos hacia el año 2000 era de 11.5%: es decir que entre 11 y 12 textos de cada 100 tenían cinco o menos años de antigüedad, habiendo sido publicados dentro de los cinco años anteriores (1996-2000). Actualmente, el índice de Price es 7.4%: menos de 1 de cada 10 textos, o más precisamente entre 7 y 8 de cada 100 textos, tienen 5 o menos años de antigüedad, habiendo sido publicados entre 2014 y 2018. Por tanto, ha bajado la proporción de textos más actualizados, tomando como parámetro el lustro anterior a cada estudio.

Lo mismo sucede con el índice de Price extendido: hacia el año 2000, el 29.5% de la literatura tenía 10 o menos años de antigüedad, habiéndose publicado entre 1991 y 2000. Por tanto, entre 29 y 30 de cada 100 textos correspondían a tal período. Actualmente, el 20% de la literatura tiene una década o menos de antigüedad, habiéndose publicado entre el 2009 y el 2018. Así, 20 textos de cada 100 corresponden a dicho período, marcando un descenso de un 33% respecto del estudio del año 2000. Por tanto, también ha descendido la proporción de textos ‘relativamente’ recientes, tomando como parámetro la década anterior a cada relevamiento.

Si distribuimos los porcentajes de los textos según décadas de antigüedad, estas diferencias se vuelven aún más claras. Como se muestra en la figura 5, el grueso (un 88.3%) de la literatura de los ciclos básicos hacia el año 2000 tenía entre 1 y 30 años de antigüedad, y una muy escasa proporción de los textos tenía más esa antigüedad. Por el contrario, es menor la proporción de los textos que en la actualidad tienen entre 1 y 30 años (un 51.67%), y por esto, existe una porción considerable de la literatura que en la actualidad tiene más que cuatro décadas de edad, e incluso más que 80 y que 100 años. Por ejemplo, el 32.5% de la literatura de los ciclos básicos en el 2000 tenía entre 1 y 10 años de antigüedad o menos. En la actualidad, es un 26.3% el porcentaje de textos con esa: una proporción menor que hace veinte años. Lo mismo sucede con los textos de entre 11 y 20 años: en el 2000 comprendían el 31.6% de la muestra, y en la actualidad, el 17.68%. Esta tendencia se observa hasta un corte que se produce con los textos de entre 21 y 30 años de antigüedad. A partir de allí, es mayor el porcentaje de textos que en nuestra muestra se incluye en cada semi-período de diez años de antigüedad subsiguiente, que

el porcentaje de textos usados en los ciclos básicos en el año 2000 que corresponde al mismo semi-período de antigüedad. Como se observa en la figura, en el año 2000 era prácticamente inexistente la proporción de textos con entre 41 y 80 años de antigüedad, mientras que hacia el año 2018 existían porcentajes nada desdeñables de textos que caían en tales categorías. Lo mismo puede decirse de los textos con entre 91 y 120 años de antigüedad.

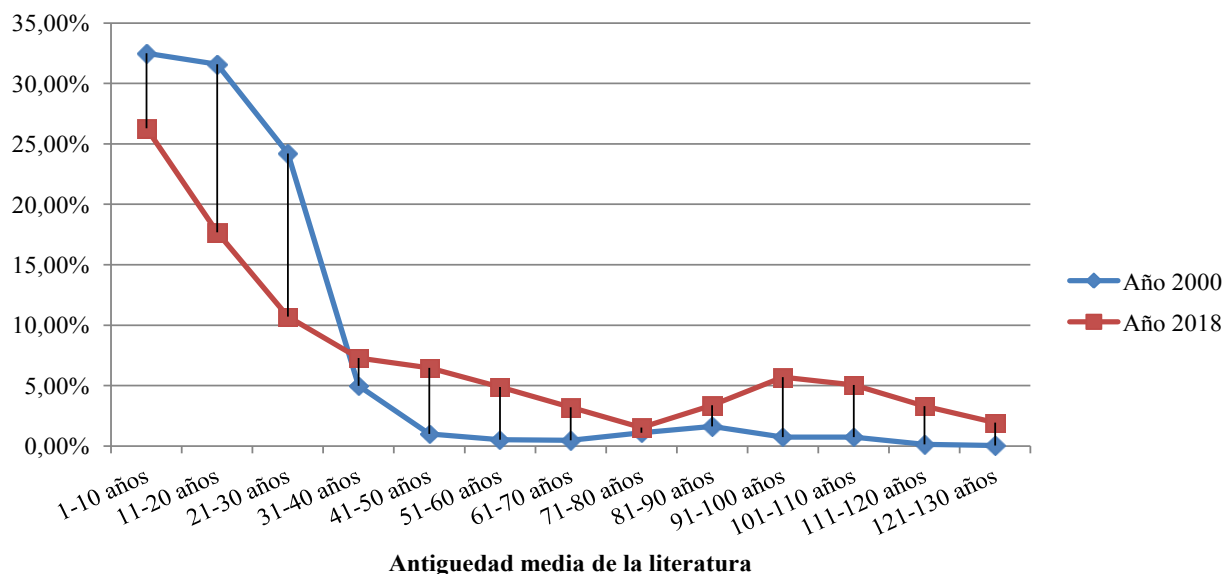


Figura 5. Porcentaje de textos de ciclos básicos de carreras públicas argentinas de psicología en función de la antigüedad media de publicación en semiperíodos de 10 años y en función de año del relevamiento

Para sintetizar lo que venimos exponiendo, y tomando un punto de corte de medio siglo (considerando por supuesto como punto de partida el año de cada uno de los relevamientos por separado), en el año 2000 el 95% de la literatura de los ciclos básicos había sido publicada en los últimos cincuenta años, y sólo un 5% tenía entre 60 y 130 años. Hacia la actualidad, ese 5% de textos con entre 60 y 130 años ha aumentado a un 29%, y los textos publicados dentro de los últimos 50 años ha disminuido del 95% al 71%. Por tanto, quizá el punto más relevante sea que nuestro relevamiento muestra que el estado actual de los ciclos básicos no sólo no es el mismo que hacia el año 2000, sino que en términos de obsolescencia de la literatura, el estado es recesivo: aún transcurridos veinte años de literatura y publicaciones científicas desde el año 2000, en la actualidad una proporción considerable de la literatura de los ciclos básicos tiene una elevadísima obsolescencia, y dicha proporción es mucho mayor a la que se registraba hace veinte años.

La figura 6 muestra los porcentajes de textos en el año 2000 y en la actualidad en función de la nacionalidad de los autores. Como se constata, dos categorías han decrecido en las últimas dos décadas: hacia la actualidad hay un quinto menos de textos de autores europeos y un tercio menos de textos de autores estadounidenses. Esto parece haber sido suplido con textos de autores argentinos, que han aumentado un 166%, y con textos de autores latinoamericanos, que han aumentado un 157%. Con todo, a pesar de registrar un aumento proporcionalmente semejante, debe considerarse que los autores latinoamericanos hoy día comportan un 3% de la muestra, contra un 42.1% de textos de autores argentinos.

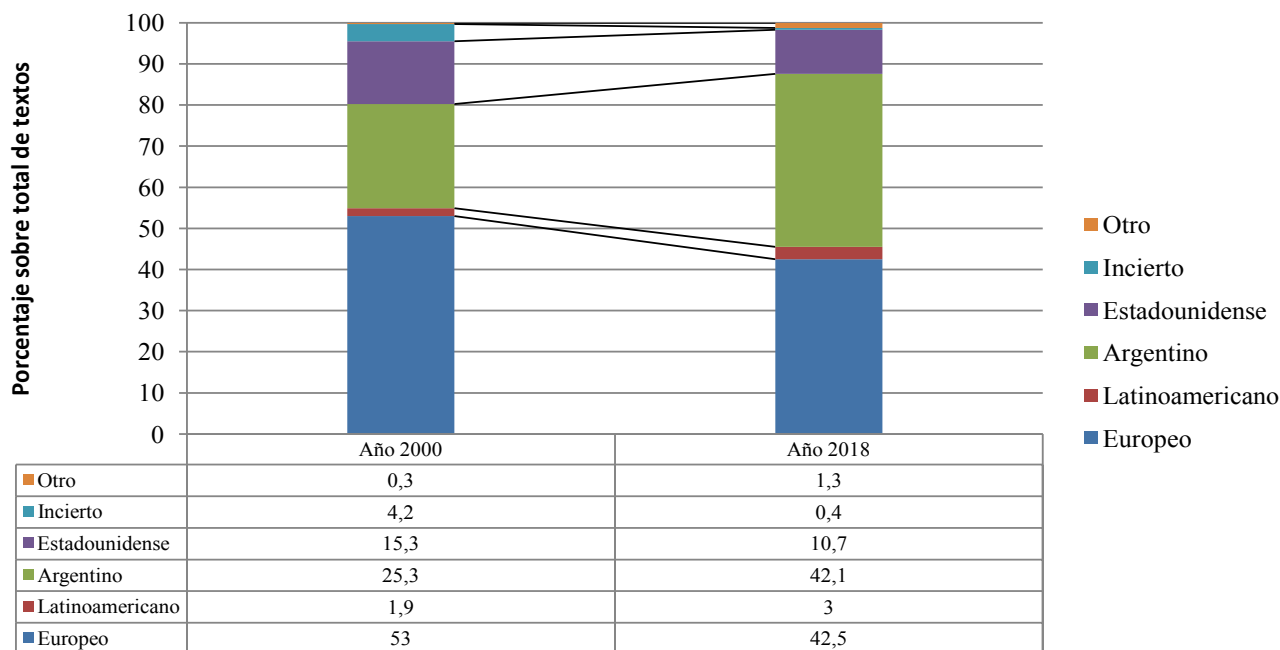


Figura 6. Porcentajes de textos de lectura obligatoria de asignaturas del ciclo básico de siete carreras públicas de psicología argentina según nacionalidad del autor y año del relevamiento.

Finalmente, disponemos de datos para comparar a los autores más prevalentes en ambos cortes transversales durante las últimas dos décadas. Como es comprensible, en ambos estudios la dispersión de autores es enorme: hacia el año 2000, las 2904 referencias bibliográficas de los siete ciclos básicos de las carreras públicas se distribuían en un grupo de 1087 firmas únicas (autores). En la actualidad, las 6157 referencias de los siete ciclos básicos se distribuyen en un grupo de 2029 firmas únicas. A la vez, en el año 2000 más del 25% de los textos eran de autores que sólo aparecían una vez en el relevamiento, mientras que en la actualidad el 17% de la muestra pertenece a textos de autores que sólo se refieren una vez, lo cual parece indicar un ligero avance en la concentración de textos o un aumento en la homogenización de los mismos en lo referente a las firmas.

De aquí que para exponer estos resultados, debamos realizar un recorte de los mismos. Por tanto, hemos escogido representar comparativamente a los treinta autores o grupos de autores que en ambos momentos cronológicos concentraron mayor cantidad de trabajos. Esto se expone en la tabla 1.

Como puede observarse, en primer lugar parece haber aumentado la dispersión de citas en las últimas dos décadas, considerando que en el año 2000 un grupo de 30 autores concentraba casi el 40% de las referencias y en la actualidad, un grupo idéntico concentra el 28.9% de los materiales. A la vez, en el año 2000 un grupo de 3 autores concentraba más de un cuarto de los trabajos, y en la actualidad un grupo de dieciséis autores concentra el mismo porcentaje.

Con todo, en términos cualitativos hay varias regularidades en ambos cortes, lo que sugeriría ciertas tendencias sin cambio durante veinte años. En primer lugar, hay una coincidencia en los tres autores con más trabajos en ambos períodos, que también coinciden en su orden proporcional. Primero, la prevalencia de Freud como autor más citado: casi 20 de 100 trabajos en el año 2000 eran de su autoría, contra casi 14-15 de 100 en la actualidad. En segundo lugar, la dominancia de Lacan, superado sólo por Freud: el psiquiatra francés concentraba entre 4 y 5 de cada 100 textos en el año 2000, y hoy concentra 3 de cada 100. Por tanto, hace veinte años

entre 23 y 24 de cada 100 textos correspondían a Freud o Lacan, y en la actualidad les corresponden entre 17 y 18 textos.

Piaget es el tercer autor con más textos en el año 2000 (3 de cada 100), lo mismo que en la actualidad, sólo que ahora se ha reducido a un tercio su prevalencia: 1 de cada 10, o 10 de cada 100 textos, son de su autoría. En la actualidad, Foucault ocupa el cuarto lugar, teniendo entre 1 y 2 de cada 100 materiales de lectura a su nombre, contra la categoría de ‘autores varios’ que en el año 2000 era la cuarta figura más citada.

También se observan cambios en el sentido de desaparición de autores en la muestra, como es el caso de Anna Freud, Ricardo Ruiz y Bernard, presentes en el grupo del año 2000 pero ausentes en el grupo de más citados en la actualidad. Estas ausencias son más sobresalientes en los casos de autores de orientaciones no psicoanalíticas: autores comportamentales como Skinner, sociocognitivistas como Bandura, sociohistóricos como Luria y cognitivos como Duarte se hallaban entre los treinta autores más citados hacia el cambio de milenio pero han desaparecido del grupo que recortamos hacia la actualidad.

En lo referente a las continuidades, pueden observarse otros autores más allá de los ya explícitamente referidos que permanecen en ambos cortes cronológicos dentro de los treinta autores más citados. Este grupo de 12 autores se destacan en negrita en la tabla 1. Es interesante remarcar que, sin contar los autores no psicólogos sin adscripciones teóricas disciplinares explícitas (Foucault y Castoriadis), obtenemos un grupo de 10 autores comunes a ambos recortes, de los cuales el 20% es constructivista (Piaget y Castorina), siendo el 80% restante de orientación psicoanalítica.

Tabla 1. Autores prevalentes en literatura de lectura obligatoria de ciclos básicos de carreras públicas de psicología en Argentina, 2000-2018

Ubicación ordinal del autor	Relevamiento 2000		Relevamiento 2018	
	Autor	Porcentaje	Autor	Porcentaje
1°	Freud	19.4	Freud	14.3
2°	Lacan	4.3	Lacan	3
3°	Piaget	3	Piaget	1
4°	AAVV	1.5	Foucault	.9
5°	Fernández, A.	0.9	Fernández, A. M.	.6
6°	Winnicott	0.8	Pinel	.6
7°	Foucault	0.6	Purves et al.	.6
8°	Bleger	0.6	Winnicott	.5
9°	Castorina	0.6	Delgado	.5
10°	Klein	0.6	Castoriadis	.5
11°	Quiroga	0.5	Cortada de Kohan	.5
12°	Skinner	0.5	Kraepelin	.4
13°	Pichón Riviere	0.5	Percia	.4
14°	Salas	0.4	Quiroga	.4
15°	Vezzetti	0.4	Carlson	.4
16°	Aulagnier	0.4	Pichón-Rivière	.4
17°	Bercherie	0.4	Vygotsky	.3
18°	Berenstein, I.	0.4	Castorina	.3
19°	Ferreiro, E.	0.4	República Argentina	.3
20°	Ruiz, R.	0.4	Schejtman	.3
21°	Azcoaga	0.3	Bercherie	.3
22°	Bandura	0.3	Kandel et al.	.3
23°	Dolto	0.3	Klein	.3
24°	Freud, A.	0.3	Stolkiner	.3
25°	Napolitano	0.3	Bourdieu	.2
26°	Aberastury	0.3	Bruner	.2

27°	Bernard	0.3	Frenquelli	.2
28°	Castoriadis	0.3	Grassi	.2
29°	Duarte	0.3	American Psychiatric Association	.2
30°	Luria	0.3	Bleichmar, S.	.2
% Acumulado		39.7		28.9

Conclusiones

Los datos presentados en este trabajo permiten establecer dos conclusiones. En primer lugar, existirían tanto continuidades como cambios en la formación básica o científica actual de los psicólogos argentinos respecto a cómo esta formación se configuraba hacia los años 1999-2000. Las continuidades incluyen la permanencia de una considerable obsolescencia de los materiales de lectura, la presencia de diversos autores psicoanalíticos en el grupo de los autores más frecuentemente leídos en las carreras, el predominio del psicoanálisis como la orientación teórica dominante en la bibliografía de las carreras, y el predominio de textos de autores argentinos por sobre las demás nacionalidades. Los cambios, a su vez, permiten cualificar las continuidades: por caso, se observa que ha aumentado la proporción de textos cognitivo-constructivistas durante los últimos veinte años, y en la actualidad los textos de psicólogos son dominantes respecto a los textos de psiquiatras y médicos –a la inversa de lo que sucedía hacia el año 2000-. A la vez, la literatura ha envejecido de forma acelerada y marcada desde el relevamiento del año 2000, en una magnitud que no puede explicarse sólo por el transcurso de las dos décadas entre ambos análisis. Finalmente, han disminuido hasta su práctica inexistencia el recurso a artículos de revistas científicas como materiales de lectura.

En segundo lugar, los datos sugieren que las continuidades detectadas han pervivido a pesar de existir diversos procesos históricos de considerable importancia en el ámbito de las carreras de psicología: en particular las revisiones fomentadas por el propio ‘Proyecto AUAPsi’, los debates sobre evaluación y acreditación curricular, y las revisiones introducidas como producto de dichos procesos a partir del año 2013. Estas continuidades, a la vez que representan un contraste con al menos parte de las soluciones o recomendaciones propuestas a los problemas identificados y delimitados por el programa de formación de especialistas en innovación curricular en psicología (AUAPsi, 1998; 1999), deberán ser analizadas en mayor profundidad por estudios futuros que determinen qué factores, condiciones y procesos históricos por fuera de los elementos estrictamente bibliográficos han colaborado con su mantenimiento.

Referencias

- Alonso, M. & Klinar, D. (Noviembre, 2016). *Los Psicólogos en Argentina. Relevamiento cuantitativo 2015*. Trabajo presentado en el VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Universidad de Buenos Aires: Facultad de Psicología
- Anónimo. (1987). La carrera de psicología en las universidades nacionales. *Actualidad Psicológica*, 12(137), 2.
- AUAPsi (1991/1993). *Asociación de Unidades Académicas de Psicología de la República Argentina y de la República Oriental del Uruguay*. Rosario/Buenos Aires: UNR/UBA.
- AUAPsi. (1998). *Informe Diagnóstico de la Situación Actual del Programa de Formación de Especialistas en Innovación Curricular en Psicología*. Buenos Aires: Mimeografía.

- AUAPsi. (1999). *Informe de la segunda etapa del programa de innovación curricular. Recomendaciones acerca de la formación universitaria en Argentina y Uruguay*. Buenos Aires: Mimeografía.
- Buchbinder, P., & Marquina, M. (2008). *Masividad, heterogeneidad y fragmentación. El sistema universitario argentino, 1893-2007*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Carpintero, H. (1981). La "ciencia de la ciencia" y la investigación psicológica en el mundo contemporáneo. En H. Carpintero, & J. M. Peiró (Dir.), *Psicología contemporánea. Teoría y métodos cuantitativos para el estudio de su literatura científica* (pp. 3-23). Valencia: ALFAPLUS.
- Carreras, N. (1987). Tucumán. *Actualidad Psicológica*, 12(137), 2.
- Dagfal, A. (2009). *Entre París y Buenos Aires. La invención del psicólogo (1942-1966)*. Buenos Aires: Paidós.
- Di Doménico, C., & Piacente, T. (2011). Acreditación en Psicología en el Cono Sur de América. *Psicolatina*, 22, 1-18.
- Di Doménico, C., & Vilanova, A. (Septiembre, 2000). *Formación básica en psicología en carreras de universidades públicas de Argentina*. Trabajo presentado en el Congreso Hispano-Portugués de Psicología, Santiago de Compostela, España.
- de la Cruz, S. (2013). Formación y capacitación del psicólogo: articulación con el ejercicio profesional. *Integración Académica en Psicología*, 1(1), 61-65.
- Fierro, C. (2018). Pluralism and heterogeneity as criticism: Undergraduate history and systems of psychology courses in Argentinian psychology education (1983–2017). *History of Psychology*, 21(2), 126-150. <http://dx.doi.org/10.1037/hop0000085>
- Fierro, C. (2019). *Formación de grado en Psicología en Argentina. Período 2009-2015*. (Tesis de doctorado inédita). San Luis: Universidad Nacional de San Luis.
- Klappenbach, H. (2003). La globalización y la enseñanza de la psicología en Argentina. *Psicología em Estudo*, 8(2), 3-18. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722003000200002>.
- Klappenbach, H. (2015). La formación universitaria en Psicología en Argentina. Perspectivas actuales y desafíos a la luz de la historia. *Universitas Psychologica*, 14(3), 937-959. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-3.fupa>
- Massone, A. (1997). Enseñanza de la psicología y el lugar curricular de la investigación. *Nexos*, 8(4), 7-9.
- Toscano, A. (2005). Análisis exploratorio de los efectos del FOMECA y la CONEAU en las universidades argentinas: ¿erosión de la frontera entre lo público y lo privado? En CLACSO (Ed.), *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina* (pp. 343-400). Buenos Aires: CLACSO.
- Vilanova, A. (1995). Pautas para un Perfil de Psicólogo Iberoamericano. En G. Vidal, R. Alarcón, & F. Stepke (Eds.), *Enciclopedia Iberoamericana de Psiquiatría* (pp. 666-673). Buenos Aires: Panamericana.

Vilanova, A., Di Doménico, C., Diez, P., Falfani, L., González, E., Krauss, S., Mansur, M., Nóbrega, R., Paolucci, C., Selzer, A., Tetamanti, M., Massone, A., Arougueti, E., López, A., Rodríguez, M., & Juric, J. (1999). *Proyecto “Estudio Comparativo de los diseños curriculares de psicología en países del Cono Sur” (1996-1998)*. Informe Final. Mar del Plata: UNMDP

PROCLAMACIÓN DEL DÍA DEL PSICÓLOGO EN ARGENTINA. ANÁLISIS DE FUENTES DOCUMENTALES Y ENTREVISTAS.

ALBERT, PAULINA; FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, ARGENTINA.

Resumen:

El Día del Psicólogo se proclamó al finalizar el Primer Encuentro Nacional de Psicólogos y Estudiantes de Psicología en octubre de 1974, realizado en Córdoba. Estuvieron presentes miembros de la Confederación de Psicólogos de la República Argentina (COPRA), el Colegio de Psicólogos de Córdoba y el Centro de Estudiantes de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, además de estudiantes y profesionales psicólogos de diferentes provincias del país. En los tres días que duró el evento, se debatieron temáticas como la política sanitaria nacional, el rol del psicólogo en los planes de salud, su identidad profesional, la formación académica y la planificación de la lucha gremial para reivindicar la disciplina como una ciencia aplicada al campo profesional. Si bien no se logró llegar a un acuerdo unánime en cuanto a la posición frente al proyecto de ley del Sistema Nacional Integrado de Salud (SNIS), fue notoria la necesidad de los estudiantes y psicólogos de unificarse para que la lucha sea masiva y continúe vigente hasta ser reconocidos como profesionales trabajadores de la Salud Mental, y en defensa de la misma, rescatando a la psicología como una ciencia que cuenta con diversos ámbitos de inserción: clínico, laboral, educacional, jurídico, entre otros, pero con el objetivo claro de generar salud.

En este contexto, luego de horas de debate y de posiciones compartidas algunas y divergentes otras, el último día, domingo 13 de octubre, en medio de una represión policial que tenía como objetivo desalojar los pabellones en donde se realizaban los plenarios, uno de los asistentes sugirió la proclamación del Día del Psicólogo, como forma de dar cierre al primer evento masivo de profesionales de la salud mental en Argentina. Algo para destacar en la asistencia al evento fue que si bien era la primera vez que se encontraba tanta gente a nivel nacional, más de 1500 personas, numerosos estudiantes y profesionales no pudieron asistir por la época de pre-dictadura en la que muchas facultades tanto de psicología, como filosofía y ciencias sociales estaban teñidas de violencia con persecuciones y represiones policiales, como lo fue en la Universidad de La Plata. En un documento escrito en San Luis, comentan que la inasistencia de varios profesionales podía deberse a la comodidad en la que se encontraban en el ejercicio profesional, como auxiliares de la medicina.

El objetivo del trabajo es dar a conocer y analizar las fuentes documentales recuperadas de este Primer Encuentro Nacional Psi, que dieron lugar a la proclamación del Día del Psicólogo en Argentina, además de entrevistas realizadas a personas que estuvieron presentes en el evento y que relatan cómo vivieron este último día de encuentro.

La metodología está basada en la recuperación y análisis de fuentes primarias documentales. Entre ellos se encuentran: cartas enviadas los días previos al evento desde la Facultad de Filosofía y Humanidades, la convocatoria por parte de la Confederación de Psicólogos de la República Argentina, una nota periodística que informa la realización del evento del diario provincial La Voz Del Interior, el Relato Oficial de la COPRA escrito por su secretaria Josefina Racedo y una bitácora escrita por asistentes de la Universidad de San Luis. Además de entrevistas realizadas a personalidades como: Juan Carlos Domínguez Lostaló (Presidente de la COPRA), Marcos Yened (Presidente del Colegio de Psicólogos de Córdoba), Alberto Colaski (Presidente del Centro de Estudiantes de Filosofía y Humanidades de la UNC), entre otros.

Palabras-claves: historia de la psicología, ejercicio profesional, formación académica, lucha gremial.

Introducción

Este trabajo es parte de una investigación sobre "Historia de la Psicología en Córdoba. Discusión del rol: formación y prácticas, 1960-1990. (2º parte)" dirigido por Dra. Patricia Scherman. La finalidad del mismo es poner en valor lo ocurrido en el Campo Psi en octubre de 1974, considerando el contexto socio-político-gremial que llevó a convocar al Primer Encuentro Nacional de Psicólogos y Estudiantes de Psicología y que generó como resultado la proclamación del Día del Psicólogo en Argentina; como así también los testimonios de personas que estuvieron presentes.

Es un trabajo de tipo narrativo, con el objetivo de dar a conocer y analizar las fuentes documentales recuperadas del Primer Encuentro Nacional Psi y las entrevistas realizadas a algunos de los asistentes al evento.

Metodología

La **metodología** se basa en la recuperación y análisis de fuentes primarias documentales. Entre ellos se encuentran: cartas enviadas los días previos al evento desde la Facultad de Filosofía y Humanidades, la convocatoria por parte de la Confederación de Psicólogos de la República Argentina, una nota periodística del diario provincial La Voz Del Interior, una parte del Relato Oficial de la COPRA y una bitácora escrita por asistentes de la Universidad de San Luis. Además de entrevistas realizadas a personalidades como: Juan Carlos Domínguez Lostaló, Presidente de la COPRA; Marcos Yened, Presidente del Colegio de Psicólogos de Córdoba; Alberto Colaski, Presidente del Centro de Estudiantes de Filosofía y Humanidades de la UNC; Delfin Gialluca Secretaria Gremial de la COPRA; y Ana María D'Agostino, delegada de Entre Ríos.

Las fuentes documentales se trabajan de manera transcriptiva, referenciando lo ocurrido desde los autores, y narrativa, buscando generar un orden cronológico de los hechos, comenzando con la proclamación del Día del Psicólogo, para continuar relatando los hechos que llevaron a su gestación: la identidad de los psicólogos, la lucha gremial, el rol, las incumbencias profesionales, el alcance del título, la ley de ejercicio profesional y la formación académica, todas variables trabajadas en el Primer Encuentro.

Día del Psicólogo. Contexto.

De acuerdo con los testimonios de Ana María D'Agostino (2011) y Libertad Amante (2003), la proclamación del Día del Psicólogo se produjo a las 13hs del día 13 de octubre de 1974, en el Pabellón Francia de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Surgió de manera algo improvisada, en un ambiente entre delegaciones de todo el país buscando dar cierre al Primer Encuentro Nacional de Psicólogos y Estudiantes de Psicología, algunos de ellos del movimiento de montoneros, y la policía ingresando al recinto:

Tengo una clara imagen del 13 de octubre. Estábamos los de Comisión Directiva sentados en el anfiteatro. Iban lentamente ingresando las delegaciones de distintos lugares y Domínguez pedía un aplauso para los mismos. Ingresaron compañeros con pancartas de Montoneros y Domínguez me dice al oído: ¿Vendrán armados? Y le respondo que no creía.

Luego recuerdo que Kitiu [Josefina Racedo] estaba hablando, parada en un atril a la izquierda de nuestra mesa, con micrófono. No sé qué tema se estaba tratando, pero escucho que alguien grita: ¡Viene la policía! A partir de ese momento y como todo hecho traumático, pasó a ser confuso. Recuerdo que entre 2 compañeros me toman de los brazos, subimos las escaleras del anfiteatro y me esconden debajo del escritorio con otro compañero en un aula. Y a Kitiu que le decían: ¡Vamos, salgamos rápido de acá! Y ella que grita: “¡Compañeros, pongamos hoy 13 de octubre el día del psicólogo!”. (D’Agostino, 2011).

Por su parte, Libertad Amante, en una publicación del año 2003 relata que fue ella quien propuso que se declare el Día del Psicólogo como forma de unificar el debate que se venía gestando sobre el rol del psicólogo y la búsqueda de una identidad profesional.

“Esta propuesta tenía que ver con una búsqueda de identidad como psicólogos, identidad que nos había sido negada, relegada, bastardeada. Era indispensable, entonces, definir quiénes éramos y de donde veníamos, por eso fue necesaria una propuesta que unificara el profundo debate sobre el rol del psicólogo”. (Amante, 2003).

Si bien existe tensión con respecto a quién se le ocurrió proclamar el Día del Psicólogo, sí está claro que lo que se buscaba principalmente era la identidad y el reconocimiento profesional, dos de las razones que impulsaron a convocar al Primer Encuentro Nacional de Psicólogos y Estudiantes de Psicología en la Universidad de Córdoba en octubre de 1974.

Juan Carlos Domínguez Lostaló (2011) hace referencia que en esa época “*los psicólogos tenían una crisis bastante grande de identidad*”. Empezando por la formación académica, el alcance del título, el rol como profesional psicólogo y llegando hasta la Ley de Ejercicio Profesional.

Tres años antes del evento surge la Confederación de Psicólogos de la República Argentina (C.O.P.R.A.), la primera organización gremial a nivel nacional que proponía a los psicólogos pensarse de manera autocrítica sobre su rol profesional (U.N.S.L., 1974), el cual para Domínguez Lostaló (2011) se encontraba “prácticamente vedado” en el ámbito clínico, mientras que Gialluca (2011) sostiene que los psicólogos no tenían un trabajo establecido de forma legal, siendo consideradas sus prestaciones como ejercicio clandestino de la medicina: “No existía un instrumento Legal que reglamentara el Ejercicio Profesional de la Psicología. En Capital Federal los Psicólogos no podían hacer Psicoterapia. Se les permitía actuar como “Auxiliares” bajo el control de un profesional de la Psiquiatría”, por lo que las energías de los profesionales estaban puestas en que el poder público legitimara las prácticas profesionales en el campo de la Salud Mental (Amante, 2003).

En esa lucha por conseguir identidad profesional y poder diferenciarse e independizarse de la corporación médica es que surge, como iniciativa de la COPRA, la idea de realizar el primer encuentro de psicólogos (D’Agostino, 2011).

Convocatoria y días previos al Encuentro.

Colaski (2011) comenta que la realización del Primer Encuentro Nacional de Psicólogos y Estudiantes de Psicología fue una iniciativa de la COPRA frente a la “situación indignante” de que los psicólogos no aparecían nombrados en el proyecto de Ley del SNIS, más que en el “etcétera”.

“COPRA cuando ve que no estaban los psicólogos dentro del Proyecto de Ley, lo que hace es: por un lado se conecta con nosotros, con FUA en la búsqueda de la apoyatura, y por otro lado solicita una audiencia con la Comisión de Salud de Diputados de la Nación

que es donde estaba el proyecto de ley, ¿me explico? porque el Servicio Nacional Integrado de Salud era un proyecto de ley que debía tratarse. Entonces solicitan la entrevista con el objetivo y con el fin de poner en discusión y decir bueno, “resulta de que acá no estamos”. Me avisan a mí entonces yo los acompaño (...) en respaldo de FUA a COPRA, y se les plantea a los diputados de que ellos hablaban de trabajadores de la salud, habían puesto todos, hasta los enfermeros, todo, pero no nos habían puesto a los psicólogos, entonces ellos muy, digamos, como asombrados se ponen a ver y no... y buscan, buscan, buscan y era cierto, no estábamos y hay uno que tuvo la desafortunada idea de decir “no, no, sí, acá están” “¿y dónde?” claro, al final decía “etcétera”, entonces en el etcétera estábamos... (...) entonces a partir de eso se acordó ahí convocar a este primer encuentro de psicólogos y estudiantes de psicología de todo el país”. (Colaski, 2011)

Ana D’Agostino también recuerda que la idea de organizar el primer encuentro estaba teñida por *“la lucha por conseguir nuestra identidad profesional, especialmente para poder diferenciarnos e independizarnos de la corporación médica”*. (D’Agostino, 2011).

En el documento de la convocatoria del encuentro (COPRA, 1974), hay una definición que caracteriza al psicólogo como un Trabajador de la Salud Mental interesado por las necesidades de los sectores populares, prestando servicios a la Comunidad, pero en condiciones de explotación laboral. Así mismo, es un trabajador que lucha por la inclusión en los planes políticos de salud nacional, por lo que se plantea este encuentro como forma de unificación de criterios, los cuales fijarían las bases para los planes de acción futuros.

“Conscientes de este momento histórico de lucha de los trabajadores Psicólogos, la CONFEDERACIÓN DE PSICÓLOGOS DE LA REPÚBLICA ARGENTINA CONVOCA AL ENCUENTRO NACIONAL DE PSICÓLOGOS Y ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA, ESTABLECIENDO PARA EL MISMO EL CARÁCTER DE MOVILIZACIÓN GREMIAL NACIONAL, por nuestras reivindicaciones como trabajadores de la salud y en defensa de la salud de nuestro pueblo” (COPRA, 1974)⁴⁶

En dicha convocatoria se adjuntan en primer lugar el temario, en el cual se planteaban cuatro puntos centrales a tratar: a) la inserción del psicólogo en los planes de salud, b) el ejercicio profesional de la psicología, c) la formación del trabajador psicólogo, y d) los planes coordinados de acción a manera de conclusiones; y en segundo lugar las pautas organizativas que incluían las tareas a realizar y pautas de funcionamiento de las mesas de trabajo y plenarios, estos con carácter de asamblea permanente.

Todo lo anterior, está firmado por el Comité Coordinador: el Colegio de Psicólogos de Córdoba y la Secretaría Científica de la COPRA. Sobre el cuál Domínguez Lostaló (2011) expresa “Acá tenemos la comisión: “Secretaría general: Josefina Racedo, Secretaría de Hacienda: José Santillán, Secretaría gremial: Rogelio Papanio y Olga Ferrer, Secretaría Científica: Cristina Bottinelli”.

Sobre la convocatoria, Delfin Gialluca (2011)⁴⁶ describe la situación institucional en torno a la formación académica que había en el país en ese momento:

“Existían 6 Universidades Nacionales que tenían la carrera de Psicología: Universidad de Rosario; Universidad de Buenos Aires (UBA); Universidad de Córdoba que tenía una Escuela de Psicología dentro de la Facultad de Filosofía y Humanidades; la Facultad de Ciencias de San Luis, donde funcionaba una Escuela de Psicología. Esta Facultad dependía

⁴⁶ Las mayúsculas son propias del documento.

de la Universidad Nacional de Cuyo con sede en Mendoza; Universidad Nacional de Tucumán y Universidad Nacional de La Plata.”

En estas universidades, hasta 1974, se estimaban unos 1900 egresados, mientras que el alumnado alcanzaba los 8500 estudiantes de las carreras de psicología. (Gialluca, 2011).

Entre los documentos encontrados en el Archivo de la Facultad de Psicología, que en aquel momento pertenecían a la Facultad de Filosofía y Humanidades, se destacan tres cartas previas al encuentro: La primera de ellas está dirigida al Presidente del Colegio de Psicólogos, Marcos Yened, con dos motivos particulares: en primer lugar el Encuentro de Psicología pronto a realizarse, y en segundo lugar, sobre el alcance del título del psicólogo. La segunda carta está dirigida a la Secretaría de Asuntos Estudiantiles. La Decana Notarial, Lic. Raquel Ferrario les solicita 600 voucher para que las personas asistentes al evento pudieran almorzar el día 13 de octubre en el Comedor Universitario; por último, la tercer carta se envía al Comité Coordinador el día previo al evento, notificando: a) que la facultad permanecerá cerrada durante el primer día de encuentro por ser el día del personal no docente, b) que el Rector prohíbe pasar la noche en las instalaciones universitarias, c) que se deben solicitar la Sala de las Américas y otras aulas a la Escuela de Arte, haciéndose cargo el comité coordinador de los gastos extra al personal de maestría, y d) que el comedor estará cerrado los días 11 y 12, pero que tendrán vouchers disponibles para el almuerzo del día 13.

Para finalizar con las cuestiones previas al primer encuentro, en la Biblioteca Mayor de la Legislatura de Córdoba sólo se encontró una nota periodística del 10 de octubre de 1974 en donde se menciona la realización del encuentro.

Primer Encuentro Nacional de Psicólogos y Estudiantes de Psicología

En palabras de Marcos Yened (2001), “El Primer Encuentro es la primera gran actuación de la COPRA”. Alberto Colaski (2011) considera que marcó un antes y un después para los psicólogos del país. “La reunión esta fue la primera vez que realmente los psicólogos y los estudiantes de psicología hacían un evento convocado por los profes, miembros, trabajadores de los campos de la salud mental”. Por otro lado, Domínguez Lostaló (2011) aclara que no hubo participación de docentes en el encuentro, ya que no se consideraban profesionales de la psicología, a lo que Delfín agrega:

El Claustro docente de la carrera estaba formado en su mayoría por: Médicos que dictaban Anatomía y Fisiología del Sistema Nervioso; Médicos Psiquiatras que manejaban la Salud Mental; Antropólogos; Sociólogos; Filósofos convencidos de que la Psicología era hija de la filosofía; Lingüistas; Abogados que sostenían que las incapacidades estaban previstas en el Código Civil; Graduados en Estadística que miraban con desconfianza esto de las mediciones en el campo de la Psicología y no faltaban en la carrera algunos “curitas” que hablaban de la eternidad del alma. (Gialluca, 2011)

Para el contingente que viajó desde San Luis, este encuentro “constituye un hecho sin precedentes para los trabajadores psicólogos (...) que por primera vez se asumen como tales, al organizar y concretar un evento como éste, sin la participación de otros trabajadores de la salud”. Lo consideran un hecho histórico para la profesión, con la esperanza de dejar de ser quienes están a la sombra de los psiquiatras. (UNSL, 1974).

Si bien la convocatoria fue masiva, la situación política del país, teñida de violencia y asesinatos, generaron un clima de inestabilidad y riesgo que restaron enormemente la concurrencia al evento (UNSL, 1974).

En el '74 tuvimos un problemita. Gravísimo en realidad, (...) se genera realmente un movimiento anti psicólogos muy importante que no se conforma con la mera acción o difamación, la delegación de la plata que contaba con más o menos 400 personas para venir a este encuentro se reduce a 20 porque matan al secretario general de la universidad y al secretario general de la asociación de trabajadores de la Universidad Nacional de La Plata, dos persona de gran significación (...) esto son 5 días antes del Día del Psicólogo y después empiezan las muertes de los compañeros. (Domínguez Lostaló, 2011)

El 90% de la participación fue estudiantil, e incluso la misma presencia de los Cordobeses fue muy limitada. (UNSL, 1974).

De los relatos oficiales producidos por la COPRA, sólo se pudo rescatar el tema III que hace referencia a los contenidos e implementación de los planes de estudio, pero gracias a la bitácora escrita por los asistentes de San Luis, podemos darnos una idea de lo que se trabajaron en los diferentes paneles:

En primer lugar, se discutió sobre la inserción del psicólogo en los planes de salud, la cual estaba limitada a ser auxiliares de la psiquiatría, según lo establecía la ley 17.132 “destinada a los profesionales del arte de curar” (UNSL, 1974), concluyendo el repudio de la ley mencionada y la lucha “*POR UNA LEY DIGNA PARA NUESTRO EJERCICIO PROFESIONAL, que responda a nuestras reivindicaciones gremiales y a las demandas de la asistencia popular*”, haciendo referencia a la Ley de Ejercicio Profesional que estaba impulsando la COPRA, la cual se promulgó 9 años más tarde, en 1985.

En el tema III, se trabajó sobre los planes de estudio, tomando como problemática principal el “rol del psicólogo, su identidad profesional, y los procesos de aprendizaje con ellos conectados” (COPRA, 1974), para lo cual se establecen una serie de caracterizaciones propias de las carreras de psicología, estructuradas desde sus inicios desde un modelo liberal en cuanto a aspectos temáticos y metodológicos, reflejados en las orientaciones humanísticas:

“Las carreras orientadas por una ideología liberal se estructuraron con un amplio repertorio de teorías científicas y recursos técnicos (...). El modelo liberal de universidad se plasmó en una organización por “años” y “cátedras”. Cátedras donde dominan criterios rígidos, donde alguien que posee el conocimiento le imparte a otro que asume una actitud pasiva, condicionada por la expectativa de que sólo se espera de él que aprenda.” (COPRA, 1974).

De acuerdo al relato oficial (1974), las carreras de psicología al no estar enmarcadas en planes de estudio con objetivos claros, se convierten “en una yuxtaposición de todo tipo, que no se sabe bien para qué sirven”. Es por eso que se considera importante trabajar en la elaboración de objetivos específicos que guíen la formación de los psicólogos.

“Es claro que este problema está estrechamente ligado a la construcción de la identidad de los psicólogos. Por eso creemos que este encuentro (...) debe servir como punto de partida de la necesitada reflexión y elaboración que convierta los objetivos generales de la profesión en criterios específicos alrededor de los cuales pueda organizarse sistemáticamente la formación de los psicólogos.” (COPRA, 1974).

En los grupos de discusión sobre esta temática (UNSL, 1974), se debatieron sobre algunos aspectos como: a) modificar los métodos de aprendizaje llevándolos más a la práctica e inserción en medios sociales; b) ofrecer alternativas teóricas al psicoanálisis predominante en las universidades de todo el país; c) que las universidades ofrezcan cursos de post-grado y

especializaciones como forma de romper con los monopolios de las instituciones privadas; y d) que se realicen cursos obligatorios sobre la situación de la psicología y la inserción social de los psicólogos.

Para finalizar, los asistentes de la Universidad Nacional de San Luis (1974), consideran que hubo consenso general en definir al trabajador psicólogo como agente de cambio al servicio del pueblo y de su liberación, integrando equipos de trabajo multidisciplinarios que permitan alejarse de la práctica individual, aunque no se abordó de qué manera implementar alguna metodología que permita llegar a alcanzar estos objetivos.

Discusión

La proclamación del Día del Psicólogo en Argentina posibilitó a los profesionales de la salud mental empezar a consolidar las ideas que se tenían con respecto a una unidad gremial, a discutir sobre su rol, sus expectativas en cuanto al ejercicio profesional y en relación a qué tipo de profesionales se pretendía formar en el ámbito académico. Si bien no se pudo llegar a un consenso en cuanto a la aceptación o rechazo como psicólogos por el proyecto de ley del SNIS que no los incluía, sí dio la oportunidad de comenzar a pensar cuáles serían los objetivos específicos que permitirían poner en práctica lo trabajado durante esos tres días que duró el encuentro.

Referencias

- Amante, L. (2003) *Homenaje al día del Psicólogo*. Revista electrónica de psicología política
- Anónimo (1974). *Encuentro Nacional de Psicólogos y Estudiantes de Psicología*. San Luis, Argentina.
- Colaski, A. (2011). Comunicación personal con Paulina Albert, septiembre 2011, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- COPRA (1974) *Relato oficial*. Encuentro de Psicólogos y Estudiantes de Psicología. Córdoba, Argentina.
- D'Agostino, A. M. (2011). Comunicación personal con Paulina Albert, septiembre 2011, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Dominguez Lostaló, J. C. (2011). Comunicación personal con Paulina Albert, octubre 2011, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- La Voz Del Interior (1974) *Encuentro nacional de sicologos y estudiantes*. 10 de octubre de 1974. La Voz del interior.
- Yened, M. (2011) Comunicación personal con Paulina Albert, octubre 2011, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Investigaciones en prosocialidad y su aportación a la formación de profesores en psicología

GOMEZ, ELBA NOEMI; UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS

Introducción

En este trabajo se presenta una revisión histórica de las investigaciones en prosocialidad y se hace referencia a los hitos que ayudaron a la construcción socio-histórica de su campo de estudio. En este caso nos interesa delimitar algunas de las aportaciones plausibles de ser integradas en la formación de profesores en psicología en el nivel universitario.

El estudio de la prosocialidad en educación es muy reciente. Si bien es una problemática importante en Psicología, es una de las áreas más descuidadas por su dificultad, la complejidad de su campo y las múltiples variables que entran en juego.

La prosocialidad es un constructo teórico con apoyo empírico que despertó interés en el ámbito desde el humanismo, la psicología social y la psicología educativa para la prevención de conductas antisociales. También, desde hace varias décadas el campo de la psicología positiva está muy interesada en su investigación y desarrollo.

Los estudios de la prosocialidad tienen su origen en producciones de la psicología evolutiva y social, la sociología, la filosofía y otros campos del conocimiento dando lugar a innumerables desarrollos teóricos e investigaciones fundantes en Estados Unidos, Europa (Italia y España) y Latinoamérica (Colombia, Chile y Argentina). La prosocialidad entendida como aquellos comportamientos que, sin la búsqueda de recompensas externas, extrínsecas o materiales, favorecen a otras personas o grupos (según los criterios de éstos) o metas sociales, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de los sujetos o grupos implicados, cobró impacto en educación como contrapartida de las conductas de violencia y agresión en las instituciones educativas, a la vez que promueve la formación en valores y las acciones en pos del bien común y la paz.

Metodología

Este estudio buscó rastrear los estudios iniciales referidos a prosocialidad, tanto del ámbito internacional como argentino. Así como, delimitar los centros de desarrollo de investigaciones en torno a esta temática. Para finalmente, aportar a la formación del profesorado en psicología referentes respecto a la prosocialidad.

Desarrollo

La prosocialidad, que pretendía ser una palabra que denominara lo contrario de lo antisocial, con el tiempo, más que un antónimo se ha transformado en un problema de interés estudiado en diferentes centros de investigación y en algunas universidades europeas, norteamericanas y latinoamericanas.

El ámbito más desarrollado ha sido el educativo en sus diferentes niveles de la enseñanza, donde entre otros temas, se ha demostrado que incrementar la frecuencia y calidad de las acciones prosociales inciden en un mejor rendimiento del alumno, en la prevención de los comportamientos destructivos, contribuye a la salud mental, mejora la educación emocional, promueve el compromiso y la responsabilidad social, facilita un clima armónico en el aula. También se habla del liderazgo prosocial que asumiría el docente en su quehacer cotidiano o el comportamiento prosocial en diversas instituciones, organizaciones y grandes empresas (Cirera, 2015).

El término “comportamiento prosocial”, surge del campo de la psicología y comenzó a ser utilizado por Lauren Wispé (1972), como el antónimo del término “comportamiento antisocial”. En sus comienzos el término fue usado como adjetivo (prosocial), luego como sustantivo (prosocialidad) y actualmente se intenta desarrollarlo como verbo (prosocializar).

El concepto de prosocialidad, desde la década del setenta, ha sido estudiado en niños y jóvenes por los grandes beneficios que comporta para el desarrollo personal e interpersonal de las personas.

Las primeras investigaciones sobre prosocialidad estuvieron orientadas al estudio de conductas convencionales tales como ayuda, cortesía y espíritu deportivo; teniendo por opuesto la agresión, descortesía y hostilidad.

Mussen y Eisenberg (1977) definieron la conducta prosocial como aquellas conductas que tratan de ayudar, beneficiar a los demás sin buscar recompensa a las acciones. Ello implicaría: ayudar, consolar, compartir.

De su parte, Eisenberg (1977) se manifestó en relación a la conducta moral prosocial considerando que la conducta moral dirigida hacia los demás tiene dos polos opuestos: Conducta prosocial: ayudar a los demás/Conducta antisocial: indiferencia o daño hacia los demás.

Eisenberg (1977) consideró que las necesidades o deseos personales entran en conflicto directo con las necesidades de otras personas en situaciones en las que el rol de la autoridad, las normas, las leyes, el castigo y las obligaciones formales son mínimas. La prosocialidad se refiere a la tendencia individual a llevar a cabo acciones voluntarias dirigidas a beneficiar a los demás tales como el compartir, donar, cuidar, confortar y ayudar (Eisenberg & Fabes; 1998; Penner, Dovidio, Pilavian & Schroeder, 2005)

Por otro lado, el psicólogo social Vander Zander (1986) consideró que lo prosocial consiste en actos realizados en beneficio de otras personas; serían modos de responder a éstas con empatía, condolencia, solidaridad, cooperación, ayuda, rescate, confortamiento y entrega o generosidad.

La prosocialidad, en su definición más amplia comúnmente aceptada por la comunidad científica para el habla hispana, es la explicitada por el equipo de la Universidad Autónoma de Barcelona, que abarca no solo la simplicidad del enfoque unidireccional, como se estudió en las primeras investigaciones, sino también la complejidad de las acciones humanas en su vertiente relacional y sistémica y que además, recoge dimensiones culturales susceptibles de uso en el campo educativo, social y político (Roche Olivar, 1998). Así definen la prosocialidad como: “aquellos comportamientos que, sin la búsqueda de recompensas externas, extrínsecas o materiales, favorecen a otras personas o grupos (según los criterios de éstos) o metas sociales, objetivamente positivas y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de los individuos o grupos implicados” (Roche Olivar, 1995, pp.16).

En la conceptualización de la prosocialidad, ocupan un lugar central las nociones de normas internalizadas y valores personales (Roche Olivar, 2002). Esto ya había sido visualizado por los autores citados por Roche Olivar: Staub (1978), Bar-Tal (1982) y Eisenberg (1982).

Roche Olivar señala que: “aunque no todos los psicólogos emplean las nociones de valores prosociales o prosocialidad con el mismo significado, la mayoría entienden las normas como valores que las personas internalizan en algún momento durante el proceso de socialización y desarrollo” (Roche, 2002, pp. 46). Una acción prosocial podría identificarse como aquella que efectivamente beneficia al otro, tal y como éste quiere ser beneficiado; esto para contrastarlo con una concepción de acciones de ayuda que no incluyen en el modelo de “lo prosocial” las circunstancias, necesidades, identidad y cultura del receptor (Roche Olivar, 2004).

Por otro lado, en el decir de Garaigordobil (1996) la conducta prosocial es una conducta social positiva, voluntaria, para beneficiar a otro, sin esperar recompensas, con o sin motivación

altruista y que exige esfuerzo. La conducta prosocial es multicausal dado que intervienen en su construcción- acción factores culturales, familiares y propios del contexto educativo. Involucra las condiciones de desarrollo personal cognitivo, moral, empático, estado emocional y un proceso de toma de decisiones.

Desde una perspectiva psico-evolutiva, la orientación prosocial parece ser una marca de la entrada en la madurez adulta, considerada tanto por adolescentes como por jóvenes, por lo que es propicia su inclusión en la enseñanza universitaria (Eisenberg, Cumberland, Guthrie, Murphy, & Shepard, 2005).

Al decir de Moreno (2009), la capacidad de ponerse en el lugar del otro posibilita el desarrollo de actitudes prosociales, entre las cuales, la capacidad de perdonar es una de las más importantes para lograr la armonía social. El autor considera que la capacidad de empatía de los sujetos determina actitudes diferentes ante situaciones de agravio; el mayor grado de empatía favorece las actitudes prosociales, en particular la capacidad de perdonar, la búsqueda de reconciliación, y desalienta las situaciones de agravio (Moreno, 2009).

En síntesis, la acción prosocial es aquella llevada a cabo voluntariamente con el fin de ayudar o beneficiar a otros sin la espera de recompensa donde la ayuda es receptada con satisfacción (Garaigordobil, 1996; Holmgren, Eisenberg & Fabes, 1998; Pakaslahti, 2002; Roche Olivar, 1998).

La conducta prosocial podría entonces concebirse como cualquier acción que beneficia a otros o que tiene consecuencias sociales positivas y que toma muchas formas, incluyendo las conductas de ayuda, cooperación y solidaridad.

a- Los primeros estudios en prosocialidad

En nuestra búsqueda, los primeros antecedentes de la prosocialidad remiten a los estudios del psicólogo William Mc Dougal, en 1908. Este autor argumentó que los comportamientos prosociales, de ayuda sin esperar nada a cambio, eran el resultado de “tiernas emociones” originadas en el instinto parental (Penner et al., 2005). Pero pasaron varias décadas para que los investigadores científicos se ocuparan del tema.

De su parte, Pitirim Alexandrovich Sorokin (1950) comenzó a hablar sobre la necesidad de tendencias positivas en los humanos, convencido de que la cultura occidental había entrado en una "fase de declive en las sensaciones" luego de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Este sociólogo consideró que una orientación negativa había impregnado a la sociedad. Como contrapartida se ocupó del tema del altruismo y de acciones no violentas en los humanos, por la posibilidad de promover conductas positivas y la reconstrucción social. El análisis realizado por Sorokin implicó un enfoque conceptual integrado a la naturaleza de lo humano, el conocimiento, la resolución de conflictos y la conducta prosocial en formas de organización humana. Calificó la civilización occidental contemporánea como sensitiva, dedicada al progreso tecnológico y predijo su decadencia y la aparición de una nueva era ideacional o idealista.

En Europa, la observación de estos hechos data de los años 20, con Hélène Antipoff (1927), en Francia y William Stern (1912) en Alemania, Arthur Jersild (1933) y sus estudios sobre la compasión en la construcción de la moralidad, en la Universidad de Columbia. Se trabajó en todos los casos con muestras de sujetos en edades preescolares o anteriores, tratando de observar, en la mayoría de los casos, la simpatía precoz y si podía considerarse fruto de tendencias innatas (Roche Olivar, 2002). Un precedente interesante fue aportado por Hartshorne, May y Maller (1929), citados en Roche Olivar (2002) que, examinando una edad superior (escolar), utilizó una cuantiosa muestra de 11.000 niños, fijándose, entre otras características, en “el servicio a los otros” que dependían del contexto.

En los años 40 y 50 solo se encontró que Ugurel-Semin (1952) realizó investigaciones con el comportamiento pro social de los niños. Hasta principio de los años 70 hubo poca

atención para este comportamiento, siendo sólo a partir de entonces que se produjeron antecedentes relevantes.

El estudio de la conducta prosocial tuvo un avance importante con los aportes de la Psicología Social. Campbell (1957) llamó la atención sobre las conductas sociales y el “altruismo” como objeto de estudio para la Psicología (citado por Roche Olivar, 1995). Pero un adelanto a mayor escala se produjo a partir de los casos, documentados por la prensa, en los que ciertos asaltos violentos en la calle no eran socorridos por nadie de los muchos testigos presentes. Estos incidentes llamaron la atención de diversos psicólogos a estos hechos sociales.

La línea de investigación en prosocialidad, tiene como hito histórico un hecho sucedido el 13 de marzo en Nueva York (USA), cuando Catherine Kitty Genovese fue asaltada y asesinada cerca de su casa en Kew Gardens en el condado de Queens, Nueva York, en presencia de treinta y ocho personas que no hicieron nada para ayudarla. La joven gritaba y pedía ayuda, mientras se movía apuñalada de una puerta a la otra y el asesino volvía una y otra vez hasta que la violó y le dio el golpe final, todo ante la vista de treinta y ocho vecinos que observaban por la ventana. Quienes observaron el acontecimiento se fueron a dormir, o a escribir cartas, o a tomar una cerveza, o a encender la televisión. Los gritos de Kitty no fueron respondidos por nadie. El hecho emblemático, que refiere al origen de los estudios sistemáticos en torno a prosocialidad se debe a que si bien fue un crimen bastante rutinario, el asesinato duró más de media hora y se convirtió en una parábola casi instantánea sobre la insensibilidad, o al menos [apatía](#), de los demás hacia alguien en apuros.

En relación a este hecho, la investigación realizada por un periodista del diario *New York Times*, el columnista Abraham Michael Rosenthal, ex editor ejecutivo del *New York Times* y Martin Gansberg, llevó a que se entrevistara a las treinta y ocho personas que presenciaron el hecho sin hacer nada para evitarlo. Las circunstancias de la muerte de la joven y la aparente reacción (o más bien la falta de ella) de sus vecinos aparecieron en un artículo de prensa dos semanas después del acontecimiento y provocaron la investigación psicológica del fenómeno que sería conocido como efecto espectador o “síndrome Genovese”.

Gran parte del interés en el acontecimiento provino del artículo de investigación del *New York Times* escrito por Martin Gansberg y publicado el 27 de marzo, dos semanas después del asesinato. El artículo llevaba por titular “38 personas que vieron un asesinato y no llamaron a la policía”, la opinión pública acerca de la historia se cristalizó a partir de una cita del artículo de un vecino anónimo que vio parte del ataque, pero decidió no llamar a la policía porque “no quería verme implicado”.

Otros informes, citados por Harlan Ellison (1989) en su libro *Harlan Ellison's Watching* indicaron que un hombre encendió la radio para no oír los gritos de Genovese. Ellison expresó que el informe que leyó atribuía el “no verme implicado” a prácticamente los 38 vecinos que supuestamente habían presenciado la escena.

A su vez, Zumalabe (1994) hace referencia a otro hecho distinto que incidió en la investigación de la conducta altruista: un hombre de mediana edad, poniendo en peligro su vida, rescató a dos jóvenes que habían sufrido un grave accidente de automóvil en una autopista de los Ángeles, lo que indicó que un sujeto solo puede ayudar en mayor medida que un grupo expectante.

Estos diferentes sucesos motivaron el interés científico por la presencia o ausencia de conducta de actitud social. Se destacan entre los primeros estudios realizados por John Darley & Bibb Latané (1968) cuyo objetivo principal fue indagar el efecto del espectador (by stander effect) según el cual existe una relación inversamente proporcional entre el número de observadores de una situación de emergencia y la conducta asistencial que estos desarrollan. Se observó que en un grupo grande de personas la responsabilidad se difumina entre los observadores y nadie realiza la acción de ayudar. El fenómeno fue considerado peligroso

porque puede llevar a la paradoja de que nadie de una muchedumbre ayude a la víctima de un accidente o de un crimen (Zimbardo, 2004).

En las revisiones bibliográficas acerca del estudio de la prosocialidad, (Calvo, 2001; Caprara & Pastorelli, 1993; Molero, Candela & Cortéz, 1999; Roche, 1995; Zumalabe, 1994) se explicita que el origen de los estudios sistemáticos en el tema convergen en el caso de Kitty Genovese, el cual provocó en psicólogos sensibles a temas sociales un interés por conocer las causas de la falta de iniciativa en situaciones peligrosas para ayudar a otras personas, según lo esperable en los esquemas humanitarios tradicionales (Calvo, 2001; Carlo, 1992; Garaigordobil, 1996; Roche, 1995).

Remontándonos en la historia, fue en 1969, que en el discurso presidencial de George Miller (APA) se comenzó a considerar el aspecto social que prevé la psicología "como un medio de promover el bienestar humano". Esto tuvo su eco luego de más de tres décadas más tarde en discurso presidencial APA de Philip Zimbardo en el cual se refleja en la capacidad de conocimiento social psicológica para ofrecer una más positiva contribución al bienestar social (Zimbardo, 2004).

b- Centros de desarrollo de investigación en prosocialidad

En Europa, el italiano Gian Vittorio Caprara, en sus comienzos como docente e investigador de la Universidad Católica del Sacro Cuore, de Milano (1970-1973) y luego en la Universidad La Sapienza, de Roma (desde 1973), centró sus intereses en la teoría de los valores de Schwartz (1992) y en la psicología social cognitiva de Bandura. Sus estudios aportaron escalas de medición de la prosocialidad y abundante literatura respecto al tema. En forma conjunta con su equipo de trabajo (Capanna, Gerbino, Pastorelli, Steca, Tramontano, Vecchio, Zelli, Zuffianò) ha configurado y validado una escala para evaluar los valores prosociales, ha realizado múltiples investigaciones que le han permitido elaborar teorías acerca de la prosocialidad en la educación y ha puesto en práctica programas de valores prosociales. Una relevante contribución estuvo dada por la construcción de la CP (*Prosocial Behavior Scale*) de Caprara y Pastorelli (1993). Se trató de una escala de 16 ítems que evalúa la conducta de ayuda, de confianza y simpatía a través de tres alternativas de respuesta en función de la frecuencia con que se den cada una de las conductas descriptas, por ejemplo: "ayudo a mis compañeros a hacer las tareas".

El grupo de investigadores guiados por Gian Vittorio Caprara: Laura Di Giunta, María Gerbino, Concetta Pastorelli, Antonio Zuffianò y Giovanni Vecchio (Universidad La Sapienza, Italia) junto con Nancy Eisenberg (Universidad de Arizona, EEUU) y Carlo Tramontano (Universidad de Coventry, EEUU) realizaron estudios en forma conjunta y estandarizaron escalas de medición de la prosocialidad.

Entre los resultados de los estudios realizados por Caprara, se ha documentado que la respuesta prosocial en las diversas situaciones se vuelve realmente estable durante la infancia tardía y la adolescencia temprana como producto de un complejo desarrollo psicológico, pero se consolida en la edad adulta. Por ello se considera significativa la propuesta del desarrollo de la prosocialidad en el nivel universitario.

Según Gian Vittorio Caprara, Patricia Steca, Arnaldo Zelli y Cristina Capanna (2005) alcanzar el rigor y la claridad en la evaluación de la prosocialidad y la medición de las diferencias individuales en adultos implica una tarea que podría ser especialmente difícil de investigar dado el múltiple abanico de comportamientos cualitativamente diferentes que puede implicar en: ayudar, cuidar, compartir, la toma de perspectiva, la empatía, entre otros. Aunque ello constituye un gradual desafío en los actuales contextos; es la deseabilidad social demandada.

En las investigaciones observadas observaron que la prosocialidad implica siempre procesos de atención y de evaluación -autoevaluación, el razonamiento moral y la competencia

social (Caprara & Pastorelli, 1993). Es claramente observable que la conducta prosocial tiene valor pronóstico para el ajuste personal y social de los sujetos (Caprara, Barbaranelli, Bandura & Zimbardo, 2000; Caprara & Pastorelli, 1993).

En este sentido las investigaciones han demostrado claramente que algunos contrarrestan con la conducta prosocial experiencias de depresión y problemas de conducta. Asimismo, se ha comprobado que promueve y sostiene rendimiento escolar durante la adolescencia (Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli; 1996 y Bandura, Barbaranelli, Caprara, Pastorelli & Regalía; 2001).

Por otro lado, los estudios sobre el desarrollo prosocial en la infancia y en la adolescencia se incrementaron fundamentalmente como un factor de protección de la agresividad y como una disposición que favorece la actuación social y las habilidades sociales (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, et. al 1999). En la edad adulta la conducta prosocial fomenta la auto-aceptación y una exitosa adaptación psicosocial ya que promueve la propia integración en la comunidad, un estado de ánimo positivo, ayuda a mantenerse saludable y fomenta la satisfacción con la vida (Caprara & Steca, 2005).

En España encontramos a Robert Roche Olivar y equipo (Brundelius, Cirera, Del Valle, Escotorín), con una extensa trayectoria en prosocialidad aplicada en Europa y Latinoamérica. En sus comienzos Robert Roche Olivar (UAB- LIPA) trabajó con Paul Mussen y Nancy Eisenberg el tema de la conducta prosocial.

Por otro lado, Roche Olivar toma elementos para el desarrollo de la prosocialidad de la logoterapia desde la perspectiva de Viktor Frankl, como, por ejemplo: conferirle un gran valor a la persona humana y a la co-existencia, a la responsabilidad social como personas y al desarrollo de valores y ejercicio de conductas sociales que le dan sentido a la vida.

A su vez, Roche Olivar se inspiró en algunos principios del Movimiento de los Foculares gestado por Chiara Lubich y por otro lado en los teóricos de la psicología positiva y la inteligencia emocional. Asimismo, ha establecido vínculos teórico-prácticos con Gian Giuseppe Caprara (La Sapienza, Roma). Otro referente, para Roche Olivar, ha sido Ervin Staub (1978), de la Universidad de Massachusetts en Amherst, director fundador del programa de doctorado sobre psicología de la paz y la violencia. Staub es conocido por sus trabajos sobre la conducta de ayuda, el altruismo, la psicología de la violencia, aplicada a niños con el propósito de educar a niños atentos, no violentos y prevenir la agresión.

Roche Olivar ha llevado a la práctica decenas de Programas de Intervención Prosocial en España, Italia, Eslovaquia, Chequia, Croacia, Argentina, Chile, Colombia, México, Brasil, Ecuador y Venezuela. Entre los programas bajo su dirección encontramos el proyecto MOST (Motivation to study), CHANGE (de asistencia a personas adultas), TRAIN TO CHANGE (prosocialización de la responsabilidad social).

Se destaca, en relación con el campo educativo, el Proyecto UNIPRO (Unidad, Prosocialidad) y el Proyecto SPRING. El UNIPRO fue desarrollado en más de 200 centros educativos de Catalunya. También Roche Olivar y equipo fueron los gestores de un proyecto de amplio alcance, denominado SPRING: Investigación, participación y prosocialidad. Este Proyecto europeo Alfa III SPRING (2012-2014), reunió un complejo de estrategias, instrumentos y materiales para el diagnóstico y formación de docentes en prosocialidad aplicada. Implementaron programas en Colombia (Bogotá, UNAM), Chile (Valparaiso, PUCV), México (Iztapalata; UAM), Bolivia (Santa Cruz, UPDS), Ecuador (Quito, UDLA) y Argentina (Buenos Aires, UNSAM), Alemania (Berlín, FU).

Desde la Universidad de Valencia, son meritorios los estudios realizados, a partir de los años 80, por Vicenta Mestre y equipo en relación al desarrollo prosocial en la escuela. Las conclusiones a las que conduce esta revisión y que se desarrollan en este apartado, permiten afirmar que el repertorio de factores que parece influir en la conducta prosocial es amplio y

complejo, de diversa índole; factores biológicos, culturales, familiares, escolares, personales, entre otros.

c- La investigación en prosocialidad en los Estados Unidos

Los estudios en Estados Unidos acerca de la prosocialidad se encuentran muy vinculados, en sus inicios, a la conducta altruista. Los estudios, se multiplicaron en los años 70 con tendencias ascendentes y expansivas ganando aceptación, como parte integral del proceso educativo. Se destaca por sus investigaciones pioneras de la prosocialidad Paul Mussen (1922-2000), Universidad de California de Berkeley, quien visitó la UAB y dejó sus enseñanzas del campo de la psicología evolutiva, en el equipo de Robert Roche Olivar. Los intereses de investigación de Mussen se centraron en socialización y desarrollo moral, desarrollo emocional, competencia socioemocional, altruismo, empatía y desarrollo del rol de género.

También aportaron los estudios de Nancy Eisenberg de la Universidad de Arizona, Gustavo Carlo (Universidad de Missouri, Columbia, Departamento de Desarrollo Humano y Ciencia Familiar) y Laura Padilla Walker de La Universidad Brigham Young, localizada en Provo, Utah. La evaluación del razonamiento moral prosocial a través de medidas objetivas se considera un logro importante en la investigación sobre desarrollo prosocial en las últimas décadas.

En la búsqueda del reconocimiento de las diferentes dimensiones de la prosocialidad también se advierte más de una década de estudios por parte de Carlo, Hausmann, Christiansen y Randall (2003), Carlo y Randall (2002) con una medida multidimensional en particular: la Prosocial Tendencies Measures (PTM). Los instrumentos de medición de la prosocialidad se continúan desarrollando.

d- La investigación en prosocialidad en Latinoamérica

En Latinoamérica son de considerar estudios de valores en docentes como los de la investigadora Bárbara Kepowicz Malinowska (2007), de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco México, que trabajó como profesora investigadora del Instituto de Investigaciones en Educación en la Universidad de Guanajuato, México. Su proceso de investigación, hace referencia a la profesión docente y su desempeño en dos regiones del estado de Guanajuato en donde los indicadores de pobreza, riesgo, marginación, migración y rezago educativo eran altos. Kepowicz Malinowska (2007) analizó las representaciones sociales del trabajo docente, los valores declarados por ellos y la problemática para poder accionar dichos valores en escuelas en situaciones adversas y de conflicto.

En Colombia Alberto Antonio Plazas (2010) y su equipo de investigación se ocuparon de las relaciones entre iguales, conducta pro social y género desde la educación primaria hasta la universitaria en Colombia.

Es de tener en cuenta un estudio iberoamericano sobre influencia de la educación en la formación de profesionales responsables con la sociedad, realizado con población universitaria de diferentes países y áreas de estudio por Manuel Martí Vilar, Gonzalo Almerich Cerveró, Juan Daniel Cifuentes, Miriam, Grimaldo, Juanjo Martí, Cesar Merino Soto, Isabel Cristina Puerta Lopera (2014). Participaron en equipos de investigación de universidades de Chile, Colombia, Perú y españolas indagando la influencia que tendría la educación superior,

De este modo se observa que es un campo de estudio en construcción. Actualmente, en Chile, Paula Luengo Kranaki, orientada por Caprara desarrolla una nueva mirada de la escala que evalúa prosocialidad, configurada inicialmente por Caprara y su equipo en Italia.

e- La investigación en prosocialidad en la Argentina

En Buenos Aires, desde el CIIPME- CONICET, María Cristina Richaud de Minzi, José Eduardo Moreno, Carla Sacchi, Evangelina Regner, Viviana Lemos, Belén Mesurado y otras/os investigadores se han ocupado de realizar investigaciones en prosocialidad en diferentes niveles de la enseñanza. A su vez, en Rosario, Alicia Omar y su equipo de trabajo

han realizado múltiples estudios sobre prosocialidad en el ámbito de la justicia y de las organizaciones. En Córdoba encontramos la producción de María Cristina Schiavoni y equipo de la prosocialidad como conducta preventiva de la agresión en niños, adolescentes y jóvenes. Por otro lado, en la Universidad Nacional de Río Cuarto, Facultad de Ciencias Humanas, también encontramos un grupo de investigadores que se ocupan de la conducta prosocial según la perspectiva de Robert Roche Olivar (María Paula Juárez, Ana Vogliotti, Marta Crabay, Mauro Javier Olmos, María Eugenia Bossio y otros). De su parte, Silvana Ada Pirrello Alfaro (2000) de la Universidad del Aconcagua, Mendoza, investigó la percepción de la conducta prosocial en adolescentes, aspectos de su autoconcepto y aceptación de los pares.

Conclusiones

Se ha transitado un largo camino hasta llegar a las concepciones de hoy como resultado de múltiples investigaciones que fueron realizadas, pero recién en la década del ochenta se planteó un modelo teórico para la enseñanza de la prosocialidad y hoy podemos pensar en su ejercicio en la práctica docente universitaria ya sea a través de las asignaturas prescriptas curricularmente, a través de objetivos y contenidos transversales, en los espacios curriculares para electivos y/u opcionales o en prácticas socio-comunitarias.

La prosocialidad, contribuiría en la formación de profesores en psicología, en generar un sentido de responsabilidad social que se internalice en el estudiantado, considerando la educación universitaria como vía de orientación en torno de valores hacia el bien común y que puede favorecer el desarrollo de conductas socialmente responsables, así como también habilidades empáticas para comprender a los otros. A su vez, se propone la promoción de investigaciones colaborativas en relación al tema. El impacto de la prosocialidad en el profesorado, estaría dado por la formación en valores sociales desde una posición humanista de la enseñanza.

Referencias

- Antipoff, H. (1992). Pensamentos de Helena Antipoff. En Helena Antipoff, *Fundamentos da educação*. Belo Horizonte: Centro de Documentação e Pesquisa. (Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, vol. 2, 401- 403).
- Caprara, G. V., Steca, P., Zelli, A & Capanna, C. (2005). A new scale for measuring adults prosocialness. *European Journal of Psychological Assessment*, 21, 77-89.
- Caprara, G.V. (2006). Comportamento prosociale e prosocialità. En G. V. Caprara & s. Bonino (Eds.), *Comportamento prosociale. Aspetti individuali, familiari e sociali* (1ed. 8-22) Trento: Erikson.
- Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S., & Randall, B. A. (2003). Sociocognitive and Behavioral Correlates of a Measure of Prosocial Tendencies for Adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 23(1), 107- 134.
- Kepowicz Malinowska, B. (2007). Valores profesionales: valores de los docentes y valor de la docencia. En: *Reencuentro Red Redalyc*. México.
- Mestre, V.; Mesurado, B.; Tur, A.M.; Samper, P. & Richaud, M.C. (2014). Adaptación y validación en población Española de la Escala de Expectativa de los hijos adolescentes sobre la reacción de sus padres frente al comportamiento prosocial y antisocial. *Universitas Psychologica*. 13(1), 61-69.

- Moreno, J.E. & Mitrece, M.S. (1996). *Los valores. Una aproximación desde la Psicología*. Buenos Aires: Educa.
- Mussen, P. H. & Eisenberg N. (1977). *Roots of Caring, Sharing and Helping: The Development of Prosocial Behavior in Children*. New York: Macmillan.
- Padilla Walker, L.M & Carlo, G. (2014). *Prosocial Development. A multidimensional approach*. New York: Oxford University Press.
- Roche Olivar, R. (1999). *Desarrollo de la inteligencia emocional y social desde los valores y actitudes prosociales en la escuela*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Roche Olivar, R. (2002). *Psicología y Educación Para La Prosocialidad*. Bellaterra. Barcelona: Ciencia y Técnica, Universitat Autònoma de Barcelona y Servei de Publicacions.
- Roche Olivar, R. (2010). *Prosocialidad: nuevos desafíos*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Vander Zanden, J. (1986) *Manual de Psicología Social*. Barcelona: Paidós.
- Zumalabe, J. M. (1994). Modelos teórico-explicativos de la conducta prosocial. En Garaigordobil, M. & Maganto, C. (Eds.) *Socialización y conducta prosocial en la infancia y en la adolescencia*. San Sebastián: Servicio editorial de la UPV.



Universidad Nacional de San Luis
Facultad de Psicología
2019

