

EL BICENTENARIO, LA PSICOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN Y LAS CATEGORÍAS
INTERPRETATIVAS DE UNA REALIDAD LATINOAMERICANA

Por Dora Laino¹

Universidad Nacional del Córdoba

RESUMEN

Desde la psicología, en particular la vinculada con la educación, en nuestra realidad nacional y durante estos doscientos años de historia transcurrida, se han hecho diversidad de interpretaciones, de hechos y circunstancias locales, poniendo en juego categorías y concepciones construidas en otras sociedades. Sin pretender comenzar desde cero, podemos tener enunciaciones derivadas de una sintaxis propia, en donde se articulen conceptos seleccionados por su compatibilidad epistemológica y por su pertinencia para ser empleados en interpretaciones sobre acontecimientos, situaciones y procesos contextualizados en nuestro mundo de la vida, congruentes con ideales e intereses latinoamericanos postcoloniales.

Palabras clave: Construcción sociopsicogenética; Categorías u organizadores simbólicos; Interpretaciones contextualizadas; Entendimiento postcolonial; Interés latinoamericano.

200TH ANIVERSARY OF ARGENTINA'S MAY REVOLUTION: PSYCHOLOGY IN EDUCATION
AN INTERPRETATION CATEGORIES OF A LATIN-AMERICAN REALITY

ABSTRACT

In our national reality, and during these two hundred years of history, there has been a diversity of interpretations, facts and local circumstances from the point of view of psychology, particularly psychology linked to education, which were made bringing along categories and conceptions from other societies. With no intention to start from the very beginning, we can have statements derived from our own syntax which are linked with concepts selected due to its epistemological compatibility and due to its appropriateness to be used in interpretations about events, situations and processes contextualized in our lifeworld, consistent with post colonial Latin-American ideals and interests.

Key words: Socio psychogenetic construction; Symbolic categories or organizers; Contextualized interpretations; Post colonial understanding; Latin-American interest.

¹ luciaonial@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Motivados por la crisis tan severa que vivimos los argentinos a fines del 2001, se reunieron en Mendoza, en el año 2002, los decanos de las facultades de Ciencias Sociales y Humanas de varias universidades nacionales, impulsando un movimiento de reflexión crítica que cabe valorar, celebrar y continuar. En el documento llamado "Declaración de Mendoza", suscripto en esa ocasión, se dijo: "Una de las principales causas de la actual situación es, precisamente, una crisis de pensamiento; en otros términos, la dificultad de generar ideas capaces de hacer resurgir al país en toda su integridad." Al respecto, podemos considerar que la dificultad de generar ideas se vincula con diferentes fenómenos de colonización vividos, en el país y en la región, en estos doscientos años. En efecto, la aceptación acrítica y la adopción de una inteligibilidad con categorías y formas de argumentación de otras sociedades han sido algo habitual en muchos referentes en nuestra historia y, en parte, han promovido cierto grado de enajenación tanto en la ciudadanía en general como en aquellos que han realizado estudios superiores, llevándolos a considerar, a estos últimos, "natural" poner en juego todos y cualquiera de los conceptos aprendidos en su carrera. Ha sido también un *modus operandi*, casi permanente, en quienes debían tomar decisiones de conducción, en diferentes áreas del Estado, o hacer controles o propuestas desde la oposición. Cabe pensar que, en todos los casos, hay una herencia formativa desde los cánones de Occidente, es decir desde la Europa que dominó estas tierras en su expansión político-económica, que llevó a "naturalizar" discursos e imágenes colonizadores de mentalidades y estructurantes de inteligibilidades. Hoy son los medios masivos de comunicación los que sostienen y transmiten criterios y formas de acción, de consumo y de apreciación de bienes y servicios diversos; pero también son las fuentes académicas y las orientaciones educativas las que promueven enunciaciones generadas en otras sociedades y reproducen en nuestra región, en general de manera repetitiva, postulados y regulaciones que en no pocas ocasiones resultan incongruentes con nuestras realidades. El acto de nombrar, de citar, de emplear una teoría, y no otra, para interpretar hechos y situaciones locales, nunca es neutro o inocuo, o carente de potencialidad simbólica, sino que brinda vigencia, sostiene y promueve formas de categorizar y argumentar, muchas veces disonantes con nuestros propios intereses. En numerosas ocasiones profesionales reconocidos, considerados como expertos locales, buscan ganar posiciones individuales y, en ese cometido, defienden enunciaciones para "ganarle" al oponente circunstancial, sin detenerse a considerar los efectos sociales que sus posiciones pueden llegar a generar cuando terminan por imponerse.

En nuestro país tuvimos una realidad políticamente postcolonial ya en el siglo XIX, sin embargo, no han sido frecuentes las enunciaciones, en ciencias sociales y humanas, propias. Hemos continuado, en gran medida, colonizados cultural y económicamente en la mayor parte del tiempo transcurrido en estos doscientos años de historia. A partir de las acciones y enunciaciones sostenidas por agentes locales, se siguió apuntalando, en demasiadas ocasiones, tanto la vigencia de enfoques e intereses económicos, como políticos y culturales, extranacionales y extra-regionales, no solamente en el siglo XIX sino, más actualmente, en el marco de una realidad internacional en la que se instaló el organizador simbólico "globalización", así como el control de la producción del conocimiento legítimo desde pautas uniformizantes acuñadas en países del Norte de Occidente. Tanto en lo científico como en lo tecnológico y en lo cultural, consagradas instituciones del Norte establecen distinciones y orientaciones, en sintonía con intereses político-económicos ajenos a nuestra región.

Los habitus profesionales -como cualquier otro- son inconscientes y se ponen cotidianamente en juego sin que quienes los ejecutan puedan, espontáneamente, detenerse a reflexionar sobre las formas de acción que asimilaron en espacios académicos bajo la consigna "así se hacen las cosas". Es frecuente que no se conozcan otras formas de acción que aquellas que se aprendieron como válidas, en los trayectos formativos de grado, para pensar e interpretar las situaciones que consideran con esas categorías construidas en su socialización profesional, que pueden ser las económicas de la Escuela de Chicago, o las médicas que llevan a estimar una insuficiencia de dopamina y a prescribir metilfenidato.

Las categorías más generales que ordenan nuestro pensamiento como adentro y afuera, antes y después, grande o chico, son organizadores simbólicos que no vienen "dados" desde la naturaleza, lo demostró Piaget ampliamente. Del mismo modo, la construcción social del tiempo histórico, así como las nomenclaturas clasificatorias del espacio geográfico, permitieron contar con organizadores simbólicos imprescindibles que no vinieron dados en los genes ni fueron segregados

por glándula alguna. Esta construcción ocurrió, por ejemplo, con la numeración indo-arábiga del 1 al 9 y luego la concepción del número cero, que hoy empleamos en todo el planeta, un avance notable en la historia de la matemática, que ningún representante de las neurociencias atribuiría a la "naturaleza" del mundo árabe.

Por supuesto, no cabe pensar en causalidades lineales y deterministas. Las premisas newtonianas-cartesianas ya no rigen todas nuestras lecturas y argumentos. Hoy podemos considerar que el pasado condiciona el futuro pero no por ello lo determina por completo. Los procesos sociales construyen nuevas formas de significar e interpretar los hechos. Cabe pensar en la construcción de nuevos habitus y de nuevos esquemas de acción como productos sociopsicogenéticos acordes a nuestro mundo de la vida y a nuestros intereses.

Por ello, entre otras cuestiones, hoy ya no se puede sugerir a los científicos sociales que adopten las formas de acción de las ciencias naturales, como algunos positivistas pudieron pensar. Hoy menos que nunca, dado que algunos físicos están reconociendo a los sistemas socio-históricos como sistemas más complejos que aquellos con los que trabajan en su disciplina.

También sabemos que cada hecho, situación o proceso, debe considerarse en su contexto, algo que no suelen hacer las observaciones individualizadas de tipo positivista, como cuando proponen "observar" al niño aislado, sin considerar a los otros con los que se ha constituido y con los que interacciona en cada momento. Incluso aceptamos que no hay significados definitivos. El significado social de un texto se reestructura en las diferentes situaciones socio-históricas y la construcción de la significación de la realidad es un proceso plural y temporal.

Es por ello, entre otras cuestiones, que podemos comenzar señalando que la psicología se expresó entre nosotros como lo hizo antes en otras latitudes, como práctica aplicada, con intervenciones en la educación, en el diagnóstico y tratamiento clínico, en los grupos y las instituciones, en el ámbito jurídico y forense, en lo laboral y las relaciones públicas, en la publicidad y en los estudios de mercado.

Las prácticas de los psicólogos en las escuelas debían considerar las huellas históricas acumuladas en esos espacios institucionales preexistentes a su inclusión. Pero no sólo en las escuelas intervenían los representantes de la psicología, también en la elaboración de los diseños curriculares o, por fuera de los espacios educativos, en las comunicaciones con padres u otros, en instancias de acción preventiva o terapéutica. No hace falta insistir sobre la diversidad de tradiciones, de problemas y de enfoques metodológicos, pero no podemos prescindir de una consideración del contexto, de la perspectiva y, en particular, de la historia, en cuanto a los conceptos prevaletentes como organizadores de las prácticas.

UN CONTEXTO MÁS AMPLIO

El liberalismo ocupó la centralidad política en el siglo diecinueve en Europa, algo que implicó la existencia del Estado nacional, del sufragio, así como la integración política de los trabajadores. Fueron construcciones sociopolíticas colectivas que, obviamente, no se explican por causas naturales. A partir de 1945 los Estados Unidos se posicionaron como potencia triunfante y comenzaron a expandir sus producciones culturales en una medida desconocida con anterioridad, llegando a situarse como imperio dominante en Occidente. Pero luego de 1960 los movimientos antisistémicos llegaron al poder virtualmente en todos los continentes: los comunistas en Eurasia, los movimientos de liberación nacional en Asia y África, los movimientos populares en América Latina y los movimientos socialdemócratas en Europa y Norteamérica.

Al movimiento estudiantil de 1968, que fuera anticipado por nuestra Reforma Universitaria cincuenta años antes, le siguió una casi inmovilidad mundial durante los siguientes veintiún años, hasta el final de la URSS en 1989, un acontecimiento por demás significativo de deslegitimación de todo lo que no proviniera de EEUU y que incidiera en el campo psicológico reinstalando concepciones que se creían superadas. En el campo científico y tecnológico se manifestó un predominio paralelo al político-económico y las orientaciones epistemológicas vinculadas con la tradición empirio-positivista, como el cognitvismo, se volvieron hegemónicas.

El informe sobre la condición postmoderna del saber, solicitado a Lyotard, no fue

interpretado como una lectura crítica sino que se tomó en términos de "así son las cosas ahora" por amplios sectores de universitarios y profesionales latinoamericanos. Más tarde, en el comienzo del nuevo siglo, en EEUU, la conducción política encabezada por el Sr. Bush decidió invadir Irak e instaló formas de justificación inverosímiles, desde un poder internacional unilateral, ante la mirada perpleja de una población mundial que tardíamente organizó marchas multitudinarias en diferentes lugares del mundo.

Estamos hoy en un período de confusión, de violencia, de incertidumbre, y de transformación. Autores como J. Habermas consideran que vivimos en sociedades de riesgo, en las que es muy improbable y muchas veces imposible poder adjudicar responsabilidades individuales de perjuicios masivos. A ello se agregan las catástrofes derivadas del cambio climático, en medio del agotamiento de un sistema capitalista que vive una crisis financiera internacional, iniciada en el mismo centro del poder económico occidental. Durante los próximos años probablemente se definirán los parámetros fundamentales por los que el mundo se moverá. Todo hace pensar que la confrontación será muy fuerte y para esa definición socio-política, que nos permita ser realmente independientes, es necesario construir nuestros propios organizadores del conocimiento, a partir de una sintaxis propia con la que hagamos nuestras enunciaciones e interpretaciones, como elemento esencial de una inteligibilidad autónoma.

UNA PERSPECTIVA PROCESUAL

Las intuiciones sobre la realidad y lo que acontece en ella, con sus componentes figurativos, hacen creer que los hechos del inicio de nuestra historia colonial son muy lejanos, remotos, pero si nos detenemos a pensar que doscientos años son tres extensiones de vida de alrededor de sesenta y siete años, podemos acercarnos más concretamente a la consideración de la brevedad temporal que nos separa de aquellos a quienes, por tomarlos como próceres, también los pensamos muy lejanos y extraños a nuestras vidas. Podemos aludir solamente a algunos, a título de ejemplo, como Mariano Moreno, Manuel Belgrano, Juan B. Alberdi y Domingo F. Sarmiento. Los dos primeros forman parte del primer capítulo de nuestra historia; los otros dos ya pertenecen a otra generación, sin embargo, compartieron un mundo de la vida que hacía muy poco había sido colonial y que era necesario organizar institucionalmente independiente.

Nosotros somos herederos y testigos de procesos de transformación de las mentalidades y de la subjetividad, que modificaron las representaciones y formas de la vida familiar, la forma en que las pulsiones y los sentimientos son percibidos y expresados, la conformación y manifestación de los *habitus* y de las inteligibilidades, cuyos soportes no sólo incluyen al *yo* de los sujetos/agentes sino también, la articulación con el mundo de la vida en el que viven, con sus rasgos distintivos y estructurantes. No caben, por tanto, enfoques naturalistas para definir lo nacional, lo criollo, lo nuestro, que identifiquen rasgos genéticos como pilares, ni concebir otros sólo supongan la igualdad de oportunidades para lograr, con el trabajo individual, la eficacia en los resultados que cada quien desee alcanzar.

La función del conocimiento no es sólo describir hechos o contar historias, sino también constituirlos como objetos de consideración y de análisis. Para ello, la sociología, el psicoanálisis, la psicología y la semiótica nos brindan operadores para interpretar las referencias que recolectamos. Optamos, en consecuencia, por hacer una selección de teorías y de categorías, de acuerdo con nuestras convicciones y posiciones, elaborando una sintaxis propia para interpretar nuestra realidad. Sabemos que experiencias migratorias (con sus inevitables duelos), trayectorias individuales (de construcción de esquemas y *habitus* en diferentes mundos de la vida) fenómenos político-institucionales (nacionales, regionales o locales) y grupales (familiares, laborales, etc.) inciden en la inteligibilidad indispensable para poder discernir entre una alternativa de acción u otra, o para significar hechos y situaciones; como el extrañamiento de quienes migraron buscando mejores condiciones de vida, la dificultosa integración, las circunstancias que no llegan a contener y reproducir en el espacio privado los rasgos culturales propios. Ello lleva a la resignificación de prácticas y expresiones, en la que el lenguaje se enriquece, por las exigencias de nuevos contextos, pero también aparecen conflictos en quienes desean mantener una identidad y al mismo tiempo la van resignando para no perder oportunidades (pagando el precio de sentir inestabilidades y tensiones en medio de una trayectoria que acerca a la obtención de una posición deseada en el

espacio social y al mismo tiempo construye una inteligibilidad diferente, hecho que incide en la reestructuración de su identidad). Los malestares, duelos y sinsabores atravesados en el camino seguido para hacer esa trayectoria, decidida como necesaria, son tolerados por ser considerados una especie de "peaje" que resulta indispensable pagar para alcanzar el objetivo. Pero cabe pensar también en las frecuentes frustraciones, carencias y sufrimiento de quienes, procurando seguir las orientaciones hegemónicas, no logran nunca un resultado que justifique y repare todo lo perdido o vivido como displacentero. Podemos preguntarnos, además: ¿qué sucede cuando no existe esa inteligibilidad que permite hacer discernimientos de consecuencias sociales, como anticipaciones indispensables, en quienes instalan esas orientaciones hegemónicas?; ¿qué ocurre cuando solamente se piensa en el orden biológico del soporte estudiado por las ciencias naturales (como genes o neuronas), o solamente en los datos económicos, y se desatienden las relaciones socializantes e intersubjetivas de identificación, de constitución de ideales y de una identidad, a través del compartir ciertas normas sociales y relaciones interpersonales en el intercambio de demandas y de acciones o enunciaciones?; ¿no ha estado y está la razón instrumental de un pragmatismo antihumanista en la conformación de múltiples violencias?; ¿no fue la que rigió los años noventa con sus políticas neoliberales, con consecuencias y secuelas sociales aún vigentes?

Hoy, sin llegar a remontarnos a la organización nacional, los documentales que muestran sociedades de los años cincuenta, del siglo XX, nos parecen reflejar realidades sociales muy distantes de las vividas en este siglo XXI en muchos aspectos. Siempre se destacan los aspectos tecnológicos pero también cabe pensar en los socio-subjetivos, desde una perspectiva semejante a la de la historia de las mentalidades. Y desde un enfoque que integre una perspectiva procesual, reflexionar sobre lo hallado en nuestras investigaciones, antes de querer aproximarnos a algún intento explicativo parcial y progresivo de nuestros resultados.

ALGUNAS REFERENCIAS SOBRE LO SUCEDIDO EN NUESTRA HISTORIA

Al considerar las precondiciones históricas del siglo XIX, cabe señalar la incidencia del Iluminismo francés en algunos de nuestros revolucionarios. En efecto, se constata en Mariano Moreno y en Belgrano (como luego en Alberdi) el ideario de la Revolución Francesa, así como el marcado aprecio por la obra de pensadores como J. J. Rousseau. No obstante ello, a posteriori, en el campo del conocimiento llegan a ocupar una posición relevante concepciones de autores empiristas del Reino Unido, tomadas estas últimas como lo representativo del conocimiento científico, en confrontación con la teología. Se producía en forma integrada un proceso de independización del poder español y del poder eclesiástico asociado a él. En esa primera etapa, de laboriosa y conflictiva constitución de la institucionalidad nacional, Moreno, Belgrano, Alberdi y Sarmiento cumplen papeles indudablemente protagónicos en el campo intelectual nacional.

El primero de ellos, Mariano Moreno, nacido en Buenos Aires el 23 de septiembre de 1778, constituye una figura emblemática por sus posiciones, su juventud, sus convicciones y su formación intelectual. Su madre, Ana María Valle, era una de las pocas mujeres en Buenos Aires que sabía leer y escribir, y con ella aprendió a hacerlo. Moreno redactó en 1802 su "Disertación jurídica sobre el servicio personal de los indios en general y sobre el particular de Yanaconas y Mitarios" en la que afirmaba:

Desde el primer descubrimiento de estas Américas empezó la malicia a perseguir a uno hombres que no tuvieron otro delito que haber nacido en una tierras que la naturaleza enriqueció con opulencia [...] Se ve continuamente sacarse violentamente a estos infelices de sus hogares y patrias, para venir a ser víctimas de una disimulada inmolación. Puestos, contra las leyes enteramente diversos de aquellos en que eran nacidos, se ven precisados a entrar por conductos estrechos y subterráneos cargando sobre sus hombros los alimentos y herramientas necesarias para su labor, a estar encerrados por muchos días, a sacar después los metales que ha excavado sobre sus propias espaldas, con notoria infracción de las leyes, que prohíben que aún voluntariamente puedan llevar cargas sobre sus hombros, padecimientos que, unidos al mal trato que les es consiguiente, ocasionan que de las cuatro partes de indios que salen de la mita, rara vez regresen a sus patrias las tres enteras.

Traduce *El Contrato social* de J. J. Rousseau y, en el prólogo que redacta, sostiene:

La gloriosa instalación del gobierno provisorio de Buenos Aires ha producido tan feliz revolución en las ideas, que agitados los ánimos de un entusiasmo capaz de las mayores empresas, aspiran a una constitución juiciosa y duradera que restituya al pueblo sus derechos, poniéndolos al abrigo de nuevas usurpaciones. Los efectos de esta favorable disposición serían muy pasajeros, si los sublimes principios del derecho público continuasen misteriosamente reservados a diez o doce literatos, que sin riesgo de su vida no han podido hacerlos salir de sus estudios privados. Los deseos más fervorosos se desvanecen, si una mano maestra no va progresivamente encadenando los sucesos, y preparando, por la particular reforma de cada ramo, la consolidación de un bien general, que haga palpables a cada ciudadano las ventajas de la constitución y lo interese en su defensa como en la de un bien propio y personal. Esta obra es absolutamente imposible en pueblos que han nacido en la esclavitud, mientras no se les saque de la ignorancia de sus propios derechos que han vivido. El peso de las cadenas extinguía hasta el deseo de sacudirlas; y el término de las revoluciones entre hombres sin ilustración suele ser que, cansados de desgracias, horrores y desórdenes, se acomodan por fin a un estado tan malo o peor que el primero a cambio de que los dejen tranquilos y sosegados.

Manuel José Joaquín Belgrano, otra figura fundamental de la historia de nuestra independencia y con evidentes inquietudes educativas, nace en Buenos Aires el 3 de junio de 1770; consideraba a la educación como un fundamental e imprescindible motor de progreso de la sociedad. Su padre Domenico era de origen italiano, de Liguria, un comerciante autorizado por el rey de España para trasladarse a América. La madre de Belgrano era María Josefa González Casero, nacida en la ciudad de Santiago del Estero. Domingo Belgrano, su padre, tuvo éxito como comerciante, algo que le permitió enviar a sus hijos Francisco y Manuel a estudiar a Europa. Manuel optó por derecho y alcanzó un destacable prestigio por ese entonces, algo que le permitió obtener del Sumo Pontífice Pío VI una autorización para leer toda clase de literatura. De esta manera, tuvo acceso a los libros de Montesquieu, Rousseau y otros. Belgrano se rodeó de la élite intelectual de España, que discutía la reciente Revolución francesa. Los cuestionamientos al derecho divino de los reyes, los principios de igualdad y libertad y la aplicación universal de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, eran comentados y analizados con la convicción de la necesidad de fundar la nación bajo principios similares, considerando tiranos y partidarios de ideas desprestigiadas a quienes no estaban de acuerdo.

Dice en su autobiografía:

Como en la época de 1789 me hallaba en España y la revolución de Francia hiciese también la variación de ideas, y particularmente en los hombres de letras con quienes trataba, se apoderaron de mí las ideas de libertad, igualdad [...] En fin, salí de España para Buenos Aires: no puedo decir bastante mi sorpresa cuando conocí a los hombres nombrados por el Rey para la junta que había de tratar la agricultura, industria y comercio, y propender a la felicidad de las provincias que componían el virreinato de Buenos Aires; todos eran comerciantes españoles; exceptuando uno que otro, nada sabían más que su comercio monopolista, a saber: comprar por cuatro para vender por ocho, con toda seguridad: para comprobante de sus conocimientos y de sus ideas liberales a favor del país, como su espíritu de monopolio para no perder el camino que tenían de enriquecerse, referiré un hecho con que me eximirá de toda prueba.

Por lo que después he visto, la Corte de España vacilaba en los medios de sacar lo más que pudiese de sus colonias, así es que hemos visto disposiciones liberales e iliberales a un tiempo, indicantes del temor que tenía de perderlas; alguna vez se le ocurrió favorecer la agricultura, y para darle brazos, adoptó el horrendo comercio de negros y concedió privilegios a los que lo emprendiesen: entre ellos la extracción de frutos para los países extranjeros. Esto dio mérito a un gran pleito sobre si los cueros, ramo principal de comercio de Buenos Aires, eran o no frutos; había tenido su principio antes de la erección del Consulado, ante el Rey, y ya se había escrito de parte a parte una multitud de papeles, cuando el Rey para resolver, pidió informe a dicha corporación: molestaría demasiado si refiriese el pormenor de la singular sesión a que dio mérito este informe; ello es que esos hombres, destinados a promover la felicidad del país, decidieron que los cueros no eran frutos, y, por consiguiente, no debían comprenderse en los de la gracia de extracción en cambio de negros. Mi ánimo se abatió y conocí que nada se haría en favor de las provincias por unos hombres que por sus intereses particulares posponían el del común.

Y más adelante:

Escribí varias memorias sobre la planificación de escuelas: la escasez de pilotos y el interés que tocaba tan de cerca a los comerciantes, me presentó circunstancias favorables para el establecimiento de una escuela de matemáticas, que conseguí a condición de exigir la aprobación de la Corte, que nunca se obtuvo y que no paró hasta destruirla; porque aun los españoles, sin embargo de que conociesen la justicia y utilidad de estos establecimientos en América, francamente se oponían a ellos, errados, a mi entender, en los medios de conservar las colonias. No menos me sucedió con otra de diseño, que también logré establecer, sin que costase medio real el maestro. Ello es que ni éstas ni otras propuestas a la Corte, con el objeto de fomentar los tres importantes ramos de agricultura, industria y comercio, de que estaba encargada la corporación consular, merecieron la aprobación; no se quería más que el dinero que produjese el ramo destinado a ella; se decía que todos estos establecimientos eran de lujo y que Buenos Aires todavía no se hallaba en estado de sostenerlos.

En cuanto al proceso emancipador, en un párrafo manifiesta:

Muchas y vivas fueron entonces nuestras diligencias para reunir los ánimos y proceder a quitar a las autoridades, que no sólo habían caducado con los sucesos de Bayona, sino que ahora caducaban, puesto que aun nuestro reconocimiento a la Junta Central cesaba con su disolución, reconocimiento el más inicuo y que había empezado con la venida del malvado Goyeneche, enviado por la indecente y ridícula Junta de Sevilla. No es mucho, pues, no hubiese un español que no creyese ser señor de América, y los americanos los miraban entonces con poco menos estupor que los indios en los principios de sus horrorosas carnicerías, tituladas conquistas.

Y con respecto a la caída de las autoridades españolas y el avance de nuestra independencia: "¡Ah, y qué buenos augurios! Casi se hace increíble nuestro estado actual. Mas si se recuerda el deplorable estado de nuestra educación, veo que todo es una consecuencia precisa de ella..."

Juan Bautista Alberdi nació en Tucumán el 29 de agosto de 1810. Su familia había apoyado la Revolución desde sus comienzos y su padre frecuentaba a Belgrano cuando éste estuvo al mando del Ejército del Norte. Su madre, Josefa Rosa de Aráoz, murió en el parto y quedó al cuidado de su padre, quien falleció a su vez cuando tenía once años, quedando entonces a cargo de sus hermanos, quienes lo envían a estudiar a Buenos Aires, ciudad a la que llega a los 14 años. Ingresó en el Colegio de Ciencias Morales en donde tenía como compañeros a Vicente Fidel López y a Miguel Cané (padre del autor de *Juvenilia*) de quien se hace muy amigo. Dejó los estudios formales por no tolerar las severas prácticas de disciplinamiento del colegio, pero no su apasionada lectura de pensadores europeos como Rousseau. En 1831, retomó sus estudios e ingresó a la Universidad de Buenos Aires en la carrera de Leyes, pero luego decidió continuar sus estudios en Córdoba, donde finalmente se gradúa en Leyes. Pasa por Tucumán y regresa a Buenos Aires en donde, desde 1832, un grupo de jóvenes intelectuales se reunía en la librería de Marcos Sastre. Se incorpora a este grupo en donde estaban Juan María Gutiérrez y Esteban Echeverría, con quienes en junio de 1838 funda la Asociación de la Joven Generación Argentina, siguiendo el modelo de las asociaciones románticas y revolucionarias de Europa. Este grupo de intelectuales se denominará más tarde la "Generación del 37". Después de trasladarse a Montevideo, debido a la persecución rosista, en mayo de 1843, partió con Juan María Gutiérrez hacia París; en Francia visitó al General San Martín, con quien mantuvo dos prolongadas entrevistas. A fines de 1843, decidió regresar a América para radicarse, como Sarmiento, en Chile, en donde vive diecisiete años, ejerciendo el periodismo además de su profesión de abogado. En uno de sus artículos en *El Comercio* de Valparaíso afirma: "Los Estados Unidos no pelean por glorias ni laureles, pelean por ventajas, buscan mercados y quieren espacio en el Sur. El principio político de los Estados Unidos es expansivo y conquistador." Más tarde se decidió a colaborar con el proyecto de la Confederación de J. J. de Urquiza. El gobierno de Paraná lo nombró "Encargado de negocios de la Confederación Argentina" ante los gobiernos de Francia, Inglaterra, el Vaticano y España. El 15 de abril de 1855, partió hacia Europa, a París, donde se radicaría por 24 años.

Durante la Guerra del Paraguay, propiciada y conducida por Mitre con el apoyo del capital

inglés, Alberdi, como José Hernández y Guido Spano, apoyó decididamente la causa paraguaya y acusó a Mitre de llevar adelante una "Guerra de la Triple Infamia" contra un pueblo progresista y moderno. En 1872, bajo la impresión que le produjo la derrota paraguaya y sus consecuencias, escribió *El Crimen de la Guerra* en donde sostiene: "De la guerra es nacido el gobierno militar que es gobierno de la fuerza sustituida a la justicia y al derecho como principio de autoridad. No pudiendo hacer que lo que es justo sea fuerte se ha hecho que lo que es fuerte sea justo." Mitre lanzó, desde las páginas de *La Nación*, una campaña en contra de la publicación de las obras de Alberdi y de su candidatura como representante en Francia, impidiendo ambas cosas. Por ello decidió alejarse del país. Partió rumbo a Francia el 3 de agosto de 1881, donde murió en Nueilly-Sur-Seine, cerca de París, el 19 de junio de 1884

Como es fácil de apreciar, aparecen algunos rasgos distintivos comunes en los tres protagonistas de nuestra historia ya considerados: tener estudios sistemáticos en leyes, acumular un acervo de saber en Europa habiendo nacido en nuestro territorio, su lectura de Rousseau (quien en el *Emilio* reconoce una nueva significación a la infancia), así como haber contado, en su hogar de origen, con una posición en el campo social no desfavorecida.² Incluso, podría decirse, el haber sido maltratados en el reconocimiento a sus valores y méritos (Belgrano muere en la miseria, Alberdi en el exilio y a Moreno se sospecha que lo asesinaron)

El cuarto protagonista que vamos a considerar ya no comparte estos atributos. Domingo Faustino Sarmiento, nacido en un hogar humilde y en un barrio pobre de San Juan el 15 de febrero de 1811, ha sido una figura polémica que hasta hoy sigue generando diversos debates, no obstante nadie puede negar el papel que cumplió en materia educativa. Tampoco se pueden soslayar las contradicciones de su pensamiento: sostenía que el gran problema de la Argentina era el atraso que él sintetizaba con la expresión "barbarie". Entendía que la civilización se identificaba con lo urbano y algo que para él era el progreso, como el logrado en América del Norte. La barbarie, por el contrario, era el campo, lo rural, el atraso, el indio y el gaucho. Consideraba necesario el triunfo de la "civilización" sobre la "barbarie" a cualquier precio. Decía: "Quisiéramos apartar de toda cuestión social americana a los salvajes por quienes sentimos sin poderlo remediar, una invencible repugnancia." En una carta le aconsejaba a Mitre: "no trate de economizar sangre de gauchos. Este es un abono que es preciso hacer útil al país. La sangre es lo único que tienen de seres humanos esos salvajes." Adhirió al General Paz en contra de Facundo Quiroga, enfrentó a Ángel V. Peñaloza - el Chacho-, discrepó siempre con Alberdi, acompañó a Mitre y tomó como modelo lo acontecido en América del Norte, de donde hizo que vinieran maestras. Fue un activo e inteligente autodidacta, voluntarista y pragmático, un gran hacedor, que sin tener una formación sistemática dejó innumerables obras, perdurables hasta nuestros días, y que aún reconocemos en su importancia, pero la conformación de su entendimiento lo llevó a posiciones con las que no podemos dejar de discrepar.

Escribió:

Nacido en la pobreza, criado en la lucha por la existencia, más que mía de mi patria, endurecido a todas las fatigas, acometiendo todo lo que creí bueno, y coronada la perseverancia con el éxito, he recorrido todo lo que hay de civilizado en la tierra y toda la escala de los honores humanos, en la modesta proporción de mi país y de mi tiempo; he sido favorecido con la estimación de muchos de los grandes hombres de la Tierra; he escrito algo bueno entre mucho indiferente; y sin fortuna que nunca codicié, porque era bagaje pesado para la incesante pugna, espero una buena muerte corporal, pues la que me vendrá en política es la que yo esperé y no deseé mejor que dejar por herencia millones en mejores condiciones intelectuales, tranquilizado nuestro país, aseguradas las instituciones y surcado de vías férreas el territorio, como cubierto de vapores los ríos, para que todos participen del festín de la vida, del que yo gocé sólo a hurtadillas.

Se podría decir que Sarmiento se diferenció, por un mundo de la vida infantil con mayores carencias y por su autodidactismo, de Alberdi, de Belgrano y de Moreno quienes pudieron tener una formación superior sistemática. A diferencia de ellos, no fue la Revolución Francesa lo que más

² En el texto *Ciencia y técnica como ideología*, Habermas señala que suelen ser jóvenes que no padecieron carencias quienes se sensibilizan ante las malas condiciones de vida de otros seres humanos con los que toman contacto.

incidió en su inteligibilidad, ni tampoco autores como J. J. Rousseau. Su enorme capacidad de acción se inspiró más en el pragmatismo de América del Norte, en donde obtuvo dos doctorados *honoris causa* cuando se desempeñó como ministro plenipotenciario designado por Mitre, después de lo cual fue elegido presidente. Ya finalizado su mandato presidencial, durante la presidencia de Roca, ejerció el cargo de Superintendente General de Escuelas del Consejo Nacional de Educación y, en 1882, logró la sanción de la ley de educación gratuita, laica y obligatoria, la ley 1420. También se diferenció de Moreno y de Alberdi en el hecho de no oponerse sino, muchas veces, asociarse con los más poderosos de nuestra sociedad. En esos momentos, constituyentes de nuestra historia, puede pensarse que la posibilidad de contar con organizadores conceptuales propios estaba más acotada que dos siglos después.

En otro orden de cosas, podemos decir que, a diferencia de otros países latinoamericanos, en el nuestro no se integraron los rasgos culturales o el acervo de saber de los pueblos originarios a los que, como en EEUU, se optó por eliminar. Como sostiene Alcira Argumedo (1996), lo expresado en la constitución de EEUU no valía para todos, no todos eran considerados seres humanos con iguales derechos, dado que a los negros se los esclavizaba y a los indígenas se los eliminaba, enfoque sostenido sobre la base de un pensamiento que mantuvo criterios de discriminación vigentes durante siglos, a partir del organizador simbólico "raza". Dicho organizador, asociado al pensamiento empirio-positivista, ha sido totalmente desautorizado por el máximo antropólogo del siglo XX, Claude Lévi-Strauss en su escrito "Raza y Cultura" (1984). Podemos acercarnos, ahora, a nuestro campo particular y, desde lo ya enunciado en lo general, hacer una apreciación más específica al respecto.

EL CAMPO "PSI" Y LA EDUCACIÓN

En 1819 por primera vez un laico se hace cargo de dictar clases de filosofía, en el Colegio Unión del Sud de Buenos Aires, el profesor Juan Lafinur quien siembra irritación por proponer reemplazar a Aristóteles por Newton y difunde las ideas de Condillac. El primero en enseñar ideología sin ser sacerdote fue Diego de Alcorta, quien en su tesis puso en juego las ideas de Pinel y de Esquirol. Al terminar el siglo XIX, la educación ya hacía tiempo que se ocupaba de los niños cuando comenzó a plantearse la psiquiatría infantil, a partir de la psiquiatría de adultos, ahora enfocada a los niños, a los que se atribuía algún tipo de patología mental; luego, en el transcurso del siglo XX, se agregan la psicología y el psicoanálisis. A fines del siglo XIX y principios del siglo XX no estaban aún establecidos los diagnósticos con especificidad en la patología psíquica de la infancia, diferentes a la del adulto, y todo estaba en manos de médicos.

En 1923, en Rosario, se crea la Cátedra de Psiquiatría Infantil, a cargo del psiquiatra italiano Lanfranco Ciampi, la primera en el mundo, ya que hubo que esperar hasta 1950 para que se oficializara en Francia una cátedra universitaria similar a cargo del Prof. Georges Heuyer, extendiéndose después dichas cátedras al resto de Europa. Gonzalo Bosch, en ese momento, fundó la Liga Argentina de Higiene Mental en Buenos Aires y Lanfranco Ciampi funda una filial de la misma en Rosario; en 1923, también crea la primera revista psicopedagógica³. En 1939 Ciampi se traslada a Buenos Aires para organizar y dirigir el Instituto Neuropsiquiátrico Cecilia Estrada de Cano, fundado por la Liga de Higiene Mental, que incluía una Escuela Diferencial.

En Europa y en Estados Unidos, en esa primera mitad del S. XX, comenzaron a implementarse diversos dispositivos para identificar a los niños que no podían responder a las exigencias de las escuelas públicas. Los llamados tests mentales (especialmente los de inteligencia), los tests psicofisiológicos (basados en los desarrollos de la psicología experimental) y los tests psiquiátricos (exámenes clínicos fundados en teorías de la psiquiatría infantil) constituyeron tecnologías específicas para definir niños normales y anormales. En este contexto, "anormal" se refería fundamentalmente "a todo lo que se separa manifiestamente de la cifra media para constituir una anomalía". La media estadística definía la "normalidad". Niños anormales, dicen Binet y Simon, son "aquellos cuyo rasgo común es la incapacidad, por razones de organización física e intelectual, para aprovechar los métodos ordinarios de instrucción y educación usuales en las

³ Probablemente a instancias de su esposa rosarina, a quien conoció en ocasión de haber sido becada para hacer los cursos que la Dra. María Montessori realizaba en Roma, según su método de enseñanza escolar.

escuelas públicas". Es así como en esas primeras décadas del siglo XX, se concebía el parámetro del niño normal en la escuela pública acorde con la concepción de una psicología evolutiva. Se diferenciaba, la *anormalidad leve*, pasible de educación, de la *anormalidad severa*, con mal pronóstico.

En la primera mitad del siglo XX, en Argentina, comenzaron a abordarse más explícitamente dos tipos de problemas en los niños: los problemas de aprendizaje y los problemas de conducta o indisciplina. Los *problemas de aprendizaje* se vinculaban fundamentalmente con cuestiones de orden intelectual. Los niños idiotas, retardados y débiles se asociaban con el déficit intelectual y con la idea de retraso. Comenzó a plantearse, como en Europa, la necesidad de realizar un diagnóstico apropiado para diferenciar las condiciones de "educabilidad". En Europa, se fundan en ese momento centros médico-pedagógicos: el educador Seguin y el psiquiatra Esquirol conformaron el primer equipo médico psicopedagógico. Los escritos sobre psicología de los niños anormales se interesaban en general por la situación de los anormales leves, ya que los anormales más graves sólo podían recibir un tratamiento médico. En 1949 se crea la Dirección de Orientación Profesional de la Provincia de Buenos Aires y se convoca a doce docentes con formación universitaria provenientes de diferentes disciplinas, como Filosofía, Pedagogía, Lengua y especialmente a tres personalidades con sólida formación en psicodiagnóstico, psicometría y estudios vocacionales: Bernardo Serebrinsky, Nicolás Tavella y Jaime Bernstein tendrían a su cargo la capacitación y supervisión de esos primeros orientadores, luego actuaron como formadores multiplicadores en las diferentes experiencias de Orientación en la Provincia de Buenos Aires. El estudio de las condiciones en las que los niños llegaban a la escuela se relaciona, en nuestro país, con el desarrollo de la psicometría y la historia de los tests mentales, tema en el que incursionan Jaime Bernstein, Nicolás Tavella y en un principio de su trayectoria, Sara Paín, sin provenir ya, ninguno de ellos, de la medicina.

Los *problemas de indisciplina*, en cambio, se asociaron a patologías diferentes, que afectaban el carácter y lo emocional. La *delincuencia infantil y juvenil* eran vistas como producto de este tipo de patología. Así, muchas veces el niño indisciplinado y el niño delincuente eran vistos como afectados por patologías; sus conductas se desviaban de la norma de adaptación, en el ambiente escolar y en el ámbito social.

La Dra. en medicina Telma Reca, por su parte, después de viajar becada a EEUU, en donde procuraban detectar precozmente las dificultades en el comportamiento para evitar la delincuencia juvenil, distinguía ya en 1944 tres grupos de síntomas: los trastornos y variaciones en el rendimiento escolar, los trastornos que afectan la esfera del comportamiento y de las relaciones sociales, y los trastornos en el estado de salud orgánica.⁴ Pichón Riviére -uno de los fundadores de la Asociación Psicoanalítica Argentina- proponía una nueva categoría diagnóstica para los trastornos mentales en la infancia: la oligotomía, cuando las dificultades intelectuales provenían de conflictos pulsionales inconscientes. Su compañera, Arminda Aberastury, si bien se graduó en Ciencias de la Educación, es considerada la fundadora del psicoanálisis de niños en la Argentina; siguiendo los aportes de Melanie Klein sistematizó, en los años cincuenta y sesenta, una técnica psicoterapéutica centrada en el niño. Con respecto a los padres, su intervención era requerida sólo al principio, en entrevistas pautadas para investigar acerca de la vida del niño; luego sólo debían llevarlo al consultorio del psicoanalista y pagar sus honorarios mientras durara el tratamiento.⁵

Sara Paín, con una formación filosófica, si bien comienza trabajando con Tavella en tests mentales, luego postula una *Psicopedagogía operativa*, en la que articulaba las categorías de Piaget con las de la reflexología (en un texto en coautoría con Haydée Echeverría editado por Galerna de Buenos Aires) luego publica *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*, en 1973, por editorial Nueva Visión de Buenos Aires, con el que se formarán la mayoría de los psicopedagogos en nuestro país y en donde ya no pone en juego la reflexología sino nociones psicoanalíticas y psicogenéticas, procurando interpretar el sentido del síntoma psicopedagógico. En *Programación analítica para la iniciación escolar* y en *Programación psicopedagógica para el primer ciclo escolar* se basa en Piaget y se sitúa en campo educativo. Mientras que luego, en dos libros referidos a *La*

⁴ En un comienzo, la Dra. Telma Reca también se interesó por la delincuencia infantil. Su tesis de Doctorado en Medicina, de 1932, fue sobre este tema y presenta los resultados de su viaje de estudios en el Vassar College de New York, becada por el Instituto Cultural Argentino Norteamericano. Su director de tesis fue el Dr. Nerio Rojas, por entonces Prof. Titular de la Cátedra de Medicina Legal.

⁵ El Dr. Rascovsky -uno de los miembros fundadores junto con Pichon Riviére de la Asociación Psicoanalítica Argentina- y su equipo en el Hospital de Niños de la Ciudad de Buenos Aires desarrolló investigaciones sobre niños epilépticos y adiposos genitales.

función de la ignorancia, procura hacer una articulación de conceptos lacanianos y piagetianos, en un texto más teórico, de fundamentación psicopedagógica. Posteriormente, radicada en París, escribe sobre arteterapia y ya no se dedica a la psicopedagogía sino a temas relativos al arte y la estética. Más allá de estos referentes paradigmáticos en el campo, cabe considerar lo acontecido en la formación brindada, en nuestra realidad, sobre conceptos psicológicos.

FORMACIÓN EN PSICOLOGÍA

La primera cátedra de Psicología del país fue instalada en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en 1898, dos años después de haberse creado la Facultad. Esta Facultad había sido creada, como un espacio de reflexión sobre la sociedad y la cultura no relacionado con las carreras y profesiones tradicionales, como consecuencia de la diferenciación entre élite política y élite cultural. La Psicología que se enseñaba en la Facultad de Filosofía y Letras estaba ubicada entre las Ciencias Biológicas y la Filosofía, y tenía al mismo tiempo una orientación psicopatológica, dado que los primeros profesores que dictaban la materia eran médicos psiquiatras. Su objeto de estudio y su metodología se ubicaban entre la Biología, las Ciencias Humanas y la Filosofía (Vezzetti, 1988; Rossi et al., 1997). La enseñanza de la disciplina estaba, además, durante los primeros años, influida por el positivismo. Théodule Ribot, el teórico de referencia en los primeros desarrollos de la psicología en la Argentina, vinculaba la psicofisiología con la biología, no con las ciencias físicas y matemáticas como Wundt. Ribot había relacionado la psicofisiología con la patología mental, siguiendo a Claude Bernard quien, a partir de la relación entre las perturbaciones funcionales y las lesiones orgánicas, procuraba conocer las funciones normales. Según José Ingenieros, figura central en nuestra historia a cargo de la primera cátedra desde 1904, este método patológico, clínico, no era experimental, sino descriptivo y comparativo, como el de las ciencias naturales. En 1904 Ingenieros publicó su libro *Los accidentes histéricos y las sugestiones*, basado en las obras de Charcot y Janet. Aquí mencionaba a Freud y Breuer pero no llegó a adherir a la teoría psicoanalítica que se instalará a posteriori de su desaparición. Propuso por primera vez abrir consultorios externos en instituciones públicas para el tratamiento hospitalario de neurastenias, histerias y otras enfermedades mentales que no requerían internación.

En 1907 se creó en el ámbito de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA una segunda cátedra de Psicología que tendría una orientación más decididamente filosófica. El primero en ocupar esta segunda cátedra fue Félix Krueger, discípulo y luego sucesor de Wilhelm Wundt en el Laboratorio de Psicología Experimental que había establecido en Leipzig. Fuertemente influenciado por la filosofía alemana, Krueger introdujo las primeras grietas en el pensamiento positivista hegemónico hasta ese momento.

La crisis del positivismo se produjo a partir de la recepción de la filosofía europea continental y las visitas de José Ortega y Gasset. Esto facilitó la introducción en los programas de estudios de Psicología del psicoanálisis. José Ingenieros, en 1904, a pesar del desconocimiento e indiferencia que tenía por el psicoanálisis, había introducido temas que facilitaban la recepción de la teoría freudiana en su cátedra. Los programas de Ingenieros abordaban temas como la interpretación de los sueños, la sexualidad femenina y la histeria (Vezzetti, 1996)

La psicología fue definida como una *ciencia primera: primera* en cuanto al orden del saber, ya que todas las ciencias se basan en el conocimiento que puede desarrollar el ser humano y la psicología estudia cómo éste conoce, cómo produce ciencia a partir de su experiencia psicológica; y *primera* porque su saber sobre las relaciones humanas y el desarrollo psíquico individual y social, permitiría intervenir para orientar acciones, sea en forma explícita o inconsciente. De ahí las articulaciones entre psicología y educación o entre psicología y pedagogía, como entre conocimiento psicológico e intervención clínica.

Un lugar creciente tuvo el psicoanálisis en la enseñanza de la Psicología en Buenos Aires, algo asociado a un interés expresado en un nivel social más general, hasta adquirir el estatus de objeto de consumo (terapéutico, pero también cultural y social) para la ciudadanía de nivel medio con mayor educación. El psicoanálisis sería considerado un elemento clave en los años sesenta, un organizador del entendimiento de situaciones para importantes sectores medios urbanos. Cuando la carrera de Psicología fue creada, el psicoanálisis ya estaba legitimado en la cultura urbana de las

grandes ciudades del país.

La formación de psicólogos fue afectada por los sucesivos quiebres institucionales que interrumpían el normal desenvolvimiento de las instituciones universitarias. Así, en 1966, con el derrocamiento del presidente Arturo Illia, se produce en la UBA la tristemente conocida "noche de los bastones largos". A posteriori, la gestión del rector A. Ottalagano, en la época de J. López Rega y la triple A, cierra la carrera de Psicología. Con la recuperación de la democracia, desde diciembre de 1983, las carreras de psicología se vuelven masivas y conviven en ellas diferentes orientaciones teóricas.

LOS AÑOS NOVENTA, ANTESALA DE LA GRAN CRISIS

El modelo de la universidad argentina ha sido el modelo francés, napoleónico. En los años 90 se aceptan hacer reformas propuestas por el Banco Mundial y se aprueba la ley de Educación Superior en 1995, aún vigente al comenzar el 2010, con un modelo más sajón. Entonces, se crea el programa de incentivos para los docentes-investigadores y también las categorizaciones. A los docentes que hacen investigación se les da un plus con el salario, para lo cual deben estar categorizados, y para ello deben acreditar un número de publicaciones en revistas con referato, actividades de investigación aprobadas por algún organismo, haber dirigido tesis de posgrado, entre otros requerimientos que comienzan a buscarse para poder cumplir con los requisitos exigidos, llegando en muchos casos a un "como si" de querer publicar no para comunicar algo sino para poder cubrir esa exigencia, o hacer que se investiga no por estar reflexionando auténticamente sobre un problema, en el que se viene trabajando, sino para que esa actividad se pueda consignar en el formulario respectivo. La racionalidad instrumental instalada en las universidades es la que lleva al desencadenamiento de competitividades exacerbadas, búsquedas enajenadas de credencialismos y acreditaciones, así como a cierta mercantilización de los saberes, en consonancia con las políticas neoliberales del momento. De la mano de éstas, en un mundo impregnado por las producciones de la superpotencia del Norte, se hicieron hegemónicas las teorías cognitivistas. De este modo llegamos a lo mencionado al comienzo de este artículo: a esa crisis de pensamiento enunciada en la declaración de Mendoza, a fines del 2002. Pensando en este problema, así formulado, desde el enfoque de una sociopsicogénesis del entendimiento, cabe considerar los riesgos de emplear en forma acrítica categorías y propuestas impuestas desde el exterior de la región, ya sea para la formulación de leyes, como la de educación superior, o para interpretar nuestras situaciones y circunstancias locales, con inteligibilidades que resultan disfuncionales para nuestras necesidades particulares. Como ocurriera al poner en juego la categoría de "raza", algo que llevó a justificar discriminaciones y violencias de distinta índole. O como pudo ocurrir en el empleo de técnicas psicológicas en el campo de la educación, como acciones clasificatorias y estigmatizantes, cuando se distribuía a los niños de primer grado en función de los resultados de un test.

PARA TERMINAR

Entre los agentes educativos y quienes tienen conocimientos psicológicos es común pensar que, en general, los educadores ponen el acento en la incorporación gradual de los niños a la vida social organizada por ellos como adultos, mientras que los psicólogos subrayaríamos sobre todo los aspectos espontáneos y relativamente autónomos del desarrollo intelectual y subjetivo de los niños. Tal vez convenga, al respecto, volver a pensar en una idea de J. P. Sartre relativa a que cada ser humano es lo que hace con lo que hicieron con él. Resulta conveniente considerar que, según sean los atributos y realidades existentes en el mundo de la vida del que proviene cada niño, será lo que exprese espontáneamente, como acciones que integran aspectos subjetivos, sociales e intelectuales. Esa manifestación espontánea, con acento eventual en lo patémico o en lo cognoscente, tiene una historia constructiva en donde lo social es algo más que relevante, es constituyente. En el mundo de la vida y en la trayectoria del sujeto/agente, los organizadores simbólicos que asimile, las categorías interpretativas que ponga en juego, definirán las

significaciones derivadas de su entendimiento, así como el sentido de sus acciones. Nadie puede pretender comenzar desde cero, pero cabe pensar en la vigilancia epistemológica de la que hablaba J. Habermas en la selección de enfoques y teorías, así como en la construcción de una sintaxis propia que articule categorías compatibles y congruentes con los intereses latinoamericanos.

Por ello, las relaciones interdisciplinarias, o lo que hoy se propone como hibridaciones de conocimientos, siguen siendo imprescindibles en la construcción de un acervo de saber latinoamericano, que sostenga las acciones regionales orientadas a relaciones educativas social, cognitiva y subjetivamente no discordantes. Comunicaciones que puedan alcanzar entendimientos constructivos de esquemas, de habitus y, en consecuencia, de posibilidades ampliatorias del horizonte de todos, de los niños y de los educadores, al obtener satisfacción por sus acciones, es decir, los suministros narcisísticos necesarios para continuar una obra de construcción de identidades y de ciudadanía indispensables en nuestra región.

BIBLIOGRAFÍA

- Argumedo, Alcira. "El imperio del conocimiento" en revista *Encrucijadas N° 4*, UBA, 1996.
- Bourdieu, P. *Sociología y cultura*. México: Grijalbo, 1990.
- Bourdieu, P. Eagleton T. "Doxa y vida corriente" en *El cielo por asalto*, Año III, N° 5, 1993.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. *Respuestas (Por una antropología reflexiva)*. México: Grijalbo, 1995.
- Bourdieu, P. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI, 1997.
Sobre la televisión. Barcelona: Anagrama, 1997.
Meditaciones pascalianas. Barcelona: Anagrama, 1999.
- Borinsky, Marcela; Dagfal, Alejandro. "Compilación de bibliografía primaria sobre la profesionalización de la psicología en la Argentina", UBA, 1998.
- Laino, D. *Aspectos psicosociales del aprendizaje*. Rosario: Homo Sapiens, 2000.
"Socialización y subjetivación en los fundamentos del entendimiento" Revista de Epistemología *Moebio*, Universidad de Chile, diciembre, 2006.
La psicopedagogía en la actualidad. Rosario: Homo Sapiens, 2003.
"La colonización del mundo de la vida en las dificultades subjetivas y sociales de los niños", Revista *Diálogos Pedagógicos* N° 8, 2006.
- Lévi-Strauss, Claude. "Raza y cultura" en *La mirada distante*. Barcelona: Argos Vergara, 1984.
- Piaget, J. *Psicología del Niño*, Madrid: Morata, 1980.
"Inconsciente afectivo, inconsciente cognoscitivo" en *Problemas de Epistemología Genética*. Barcelona: Ariel, 1976.
- Plotkin, Mariano. *La privatización de la educación superior y las ciencias sociales en Argentina*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Junio de 2006.
- Vezzetti, H. *El nacimiento de la psicología en la Argentina*. Buenos Aires: Puntosur, 1988.
Aventuras de Freud en el país de los argentinos. Buenos Aires: Paidós, 1996.