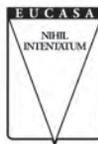


# CUADERNOS UNIVERSITARIOS

PUBLICACIONES ACADÉMICAS

10

Año 10 / Número X / diciembre, 2017



EDICIONES  
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SALTA  
EUCASA

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SALTA**  
(UCASAL)

CUADERNOS UNIVERSITARIOS  
N° 10 | 2017

**CONSEJO EDITORIAL**

**DIRECTOR:**

Dr. en Ecología Experimental y Geobotánica  
Federico Colombo Speroni | Vicerrector  
de Investigación y Desarrollo UCASAL

**SECRETARÍA:**

Lic. en Letras Rosanna Caramella |  
Directora EUCASA (Ediciones UCASAL)

Dr. en Filosofía Carlos Daniel Lasa |  
CONICET, Universidad Nacional de Villa  
María, Córdoba

Lic. y Dr. en Filosofía Héctor Jorge Padrón |  
CONICET, Universidad Nacional de Villa  
María, Córdoba

Arq. Ian Dutari | Facultad de Arquitectura,  
Urbanismo y Diseño, Universidad  
Nacional de Córdoba

Dr. Arq. Pablo A. Prone | Facultad de  
Arquitectura y Urbanismo UCASAL

Méd. Psiq. Dr. Mario Alberto Manuel  
Vázquez | Instituto Universitario de  
Neurociencias UCASAL

Dra. en Psicología Ana Kohan Cortada |  
CIIPME, CONICET - Universidad Del  
Salvador - Universidad de Buenos Aires.

Dr. en Geografía y Master en Conservación y  
Gestión Ambiental Herminio Elio Navarro  
| Universidad Nacional de Catamarca

Prof. Dr. Ing. Juan Bautista Grau | Univer-  
sidad Politécnica de Madrid (UPM)

**COMITÉ EVALUADOR**

M. V. Esp. Patricia Alejandra Bertone | Facultad de  
Agronomía y Veterinaria, Universidad Nacional de Río  
Cuarto

Dra en Psicología Azucena Borelle | Facultad de Psicología,  
Universidad del Salvador, Universidad Católica Argenti-  
na, Universidad Nacional de La Plata

Abog. Luis Gonzalo Britos | Facultad de Ciencias Jurídicas,  
Políticas y Sociales, Universidad del Norte Santo  
Tomás de Aquino

Mg. Silvia Susana Correa | Facultad de Ciencias de la  
Salud, Universidad Nacional de Salta

Mg. Nancy del Valle García | Facultad de Ciencias de la  
Salud, Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino

Dr. Psicólogo Rafael Krasnogor | Facultad de Filosofía y  
Letras y de Psicología, Universidad Nacional de Tucumán

Dra. María José Lami Hernández | Facultad de Ciencias de  
la Salud, Universidad Católica de Santiago del Estero

Dra. Gabriela S. Morelato | Instituto de Ciencias Humana-  
s Sociales y Ambientales (INCIHUSA), Centro  
Científico Tecnológico (CCT), CONICET, Mendoza -  
Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua

Dra. M. V. Patricia Koscinczuk | Facultad de Veterinaria,  
Universidad Nacional del Nordeste

Abog. María Elisa Rosa | Ministerio Público de Salta

Mg. Arq. Raimundo Rubio | Instituto de Historia y  
Patrimonio, Facultad de Arquitectura y Urbanismo,  
Universidad Nacional de Tucumán

MSc. Arq. Virginia Rush | Facultad de Arquitectura y  
Urbanismo, Universidad Nacional de Tucumán

Dra. en Psicología Susana Laura Russo | Facultad de  
Psicología, Universidad del Salvador

Mg. Arq. Keiko Elena Saito | Facultad de Arquitectura,  
Universidad Nacional de Tucumán

Dra. Patricia Mariel Sorribas | CIPSI Grupo Vinculado  
Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y  
Sociedad (CIECS) - CONICET - Facultad de Psicología,  
Universidad Nacional de Córdoba

Mg. Emiliano Venier | Facultad de Humanidades, Univer-  
sidad Nacional de Salta

Mg. Abog. Ricardo von Büren | Facultad de Ciencias  
Jurídicas, Políticas y Sociales, Universidad del Norte  
Santo Tomás de Aquino

Año 10 | número X  
diciembre 2017

ISSN 2250-7132 (on line)

ISSN 2250-7124 (papel)

Domicilio editorial: Campus Universitario

Castañares - 4400 Salta - Argentina

Tel./fax: (54-387) 426 8607

e-mail: eucasa@ucasal.edu.ar

web: www.ucasal.edu.ar/eucasa

Imagen de tapa: *Hombre de Vitruvio*, de  
Leonardo da Vinci, dibujo, ca. 1490.

# CUADERNOS UNIVERSITARIOS

Publicaciones Académicas

10 | 2017



EDICIONES  
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SALTA  
SALTA - ARGENTINA

*Cuadernos Universitarios* es la revista científica de la Universidad Católica de Salta, Argentina, creada en el año 2008 (ISSN: 2250-7124 / e-ISSN: 2250-7132) y publicada bajo el sello EUCASA (Ediciones Universidad Católica de Salta).

Es una publicación multidisciplinar, de periodicidad anual, que contiene artículos, ensayos, notas y reseñas de libros. Los trabajos son inéditos y de carácter original, y son sometidos a un proceso de evaluación externa a la entidad editora para su aceptación.

La revista contiene, además, una sección denominada «Desafíos», en donde se recogen uno o más ensayos escritos por autores invitados por el Comité Editor, que abordan el tema de los desafíos que el mundo contemporáneo presenta a los distintos campos del saber.

Los *Cuadernos* han sido incorporados al Catálogo LATINDEX (Sistema Regional de Información para las Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal), Folio 23762, y a la base de datos CLASE (Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades).

*«Cuadernos Universitarios» is the scientific magazine published by «Universidad Católica de Salta», Argentina. It was created in 2008 (ISSN: 2250-7124 / e-ISSN: 2250-7132) and is an imprint of EUCASA (Ediciones Universidad Católica de Salta - Universidad Católica de Salta Editions).*

*It is a multidisciplinary, annual publication with papers, essays and book reviews. The contributions are authentic and they are subjected to an external review process in order to be accepted for publication. Moreover, the magazine has a section called «Challenges»; where the essays of one or more guest writers are included. They are invited by the Editorial Board and their papers deal with the challenges presented to the different fields of knowledge by the modern world.*

*«Cuadernos Universitarios» has been incorporated to the LATINDEX Catalogue (Regional Information System for Scientific Magazines from Latin America, the Caribbean, Spain and Portugal), Fólío 23762 and to the CLASE database (Latin America Quotes in Social Sciences and Humanities).*

## SUMARIO

Presentación .....	5
--------------------	---

### DESAFÍOS

El testimonio cristiano en el ámbito universitario / <i>Christian Testimony at University Level</i> .....	9
Javier M. Prades López	
¿La ciencia y los descubrimientos científicos alejan de Dios? / <i>Do Science and Scientific Discoveries keep God away?</i> .....	21
Juan Bautista Grau	

### COLABORACIONES

#### ARQUITECTURA

---

Una sinagoga moderna para la comunidad sefardí en Salta / <i>A Modern Synagogue for the Sephardi Community in Salta</i> .....	37
Fabiana Andrea Mariotti	

#### CIENCIAS JURÍDICAS

---

Transplantes jurídicos: un debate enriquecedor / <i>Legal Transplants: an Enriching Debate</i> .....	49
Urbano Sonzini Astudillo	

#### CIENCIAS SOCIALES / PSICOLOGÍA

---

Indicadores de soledad y aislamiento en adolescentes de dos provincias del Norte Argentino / <i>Indicators of Loneliness and Isolation in Adolescents from two Provinces in the North of Argentina</i> .....	63
Ana Betina Lacunza, Claudia Paola Coronel, Evangelina Norma Contini, Lourdes Martin, Susana Medina	

*Sumario*

Comportamiento agresivo en niños y adolescentes: una perspectiva desde el ciclo vital / *Child's and Adolescent's Aggressive Behavior: A Lifespan Perspective* ..... 77  
Eliana Sabeh, Valeria Caballero y Norma Contini

La vulneración de los derechos de los niños y adolescentes en la ciudad de Salta / *Infringement of Children and Adolescents Rights in the City of Salta* ..... 97  
Raquel Adriana Sosa, Fernando Adrián Urbano, Alejandra Alberstein, Amalia Susana Aramayo Alesso

SOCIOLOGÍA POLÍTICA

Sociología y contractualismo: una lectura crítica de Hobbes y Kant / *Sociology and Contractualism: a Critical Reading of Hobbes and Kant* ..... 121  
Víctor Hugo Ligarribay

Perfil académico-profesional de los autores ..... 129

Guía para autores ..... 135

## **Presentación**

Presentamos a consideración de nuestros lectores el número 10 de los *Cuadernos Universitarios*, con la satisfacción de ver que, a lo largo de diez años de continuidad sostenida, esta publicación se ha convertido en un canal importante para hacer visibles los resultados de investigaciones científicas que se realizan en el seno del claustro académico; a la vez que investigadores de otras latitudes nos confían sus producciones, con la seguridad del tratamiento profesional que estas recibirán.

Agradecemos a los autores, en primer término; a los investigadores que integran el Comité Evaluador, y son quienes acompañan y dan aval a nuestro trabajo con su sólida formación científica y su respuesta responsable.

Consejo Editor



# DESAFÍOS



## El testimonio cristiano en el ámbito universitario<sup>1</sup>

### Christian Testimony at University Level

Javier M. Prades López<sup>2</sup>

---

#### Resumen

Por qué el proceso de educar a los jóvenes no da resultados; por qué los intentos de reforma y reformulación de contenidos, estrategias, recursos, etc. no se plasman en una mejora de la educación. Quizá se confunde educación con transmisión de información, educación con mera formación profesional. Son numerosos los interrogantes que se plantean cuando se aborda el tema de la educación, interrogantes que buscan una respuesta a la imposibilidad de transmitir un bagaje de humanidad y civilización, que parece haber perdido significación hasta para el propio interesado en transmitirlo, y más aún para el destinatario de ese legado cultural y humano. El presente ensayo busca indagar el sentido profundo del fenómeno educativo, partiendo de una comprensión de la educación como «introducción a la totalidad de lo real», atinente al propio individuo, existencial y durante toda la vida. Este proceso adquiere su sentido más alto y pleno en la dimensión religiosa de la experiencia y cuando quien educa es el Maestro en el seno de la Iglesia. Se puntualizan las consecuencias que se derivan de la paulatina secularización de la vida contemporánea: reduccionismo, fragmentación, desvinculación de la realidad y de los otros, pérdida de la relación interhumana connatural al sujeto espiritual.

---

Citar: Prades López, Javier M. «El testimonio cristiano en el ámbito universitario». *Cuadernos Universitarios* [Salta, Argentina], núm. 10, 2017: 9-19.

---

<sup>1</sup> El presente ensayo recoge el texto de la conferencia dictada en la Universidad Católica de Salta (Argentina), el 6 de febrero de 2017.

Me he ocupado de estas cuestiones algo más ampliamente en otros textos a los que me permito remitir: «La ruptura de la visión unitaria del saber como ruptura del sujeto educativo» en: A. Galán (ed.), *El perfil del profesor universitario. Situación actual y retos de futuro*. Encuentro, Madrid, 2007: 136-150. «El conocimiento que nace de la experiencia» en: G. Arbona, A. Llano, E. Navarro (eds.), *Liberar la razón. El conocimiento universitario y el sentido religioso en confrontación*. Fragua, Madrid, 2011: 9-14. «Inteligencia de la fe, inteligencia de la realidad» en: J. Restán, D. Blázquez (eds.), *Inteligencia de la fe, inteligencia de la realidad*. Encuentro, Madrid, 2012: 25-36. *Dar testimonio. La presencia de los cristianos en la sociedad plural* (= Estudios y Ensayos n° 184) BAC, Madrid, 2015.

<sup>2</sup> Universidad Eclesiástica San Dámaso, Madrid.

En la síntesis final se plantea la importancia de la dimensión personal de la educación, tanto en la relación interpersonal entre los docentes y entre estos y los estudiantes, como en la dimensión de la persona humana integral que se ve involucrada en este proceso.

**Palabras clave:** educación - formación profesional - secularización - vida universitaria - maestro

## Abstract

Why does the process of educating young people not yield results positively? Why are the attempts to change and restate the contents, strategies, resources, etc. not reflected in an enhancement in education? Education is perhaps mistaken for transmission of information; education for sheer professional training. The questions that arise when the education issue is addressed are numerous. Questions that seek an answer to the impossibility of transmitting a human and civilization knowledge which seems to have lost its meaning even for the one interested in imparting it and yet more for the recipient of that cultural and human legacy.

This paper aims to explore the deep sense of the education phenomenon starting from understanding education as the «introduction to the totality of what is real», related to the individual himself, existential and life lasting. This process acquires its deepest and full meaning in the religious dimension of experience and when the educator is the Master Teacher at the heart of the Church.

The consequences that derive from the gradual secularization of contemporary life are made clear: reductionism, fragmentation, dissociation from reality and others, loss of the human relations inherent in the spiritual subject.

In the concluding synthesis, the importance of the personal dimension of education is raised, not only in the interpersonal relationship among teachers and between them and students, but also in the dimension of the whole human person involved in this process.

**Key words:** education - professional training - secularization - university life - teacher

---

## Introducción

Thomas S. Eliot se preguntaba con su persuasiva fuerza poética: «¿Dónde está la vida que hemos perdido viviendo? / ¿Dónde está la sabiduría que hemos perdido en conocimiento? / ¿Dónde está el conocimiento que hemos perdido en información?».

Nosotros podemos preguntarnos, parafraseándole, por qué nuestro deseo de educar pierde muchas veces por el camino esa sabiduría que hace vivir al otro y nos limitamos a transmitirle información que muchas veces no es

capaz de evitar el fracaso del proceso formativo o, al menos, se limita a su realización en modo muy imperfecto. En una encuesta a 700 profesores universitarios españoles, realizada por la Asociación *Universitas* ya hace años, se reflejaba que un 94,3 de los encuestados consideraba que el fin de la Universidad debe ser «formar profesionales competentes», mientras solo un 73,3 consideraba que fuese «educar al estudiante». Pues bien, además, solo el 52,9 de los encuestados pensaba que en la actual universidad española se respondiera adecuadamente a esa finalidad de educar.

¿A qué se debe que casi la mitad de estos profesores universitarios pensase que no se logra educar al estudiante? ¿Por qué la generosidad y la buena intención de tantos esfuerzos, que no cabe desconocer, acaban en resultados insatisfactorios, tanto en la escuela secundaria como en la universitaria?, ¿en qué dirección nos conviene movernos?

A nadie se le escapa que el problema es todo menos insignificante puesto que está en juego la capacidad de nuestra generación de transmitir a los que nos siguen el bagaje de humanidad y civilización que hemos recibido. ¿Habría que concluir precipitadamente que esa riqueza ha dejado de interesar a nuestros jóvenes o que la propia sociedad ha renunciado a ella, conformándose con formar técnicos especialistas? Si la debilidad de la transmisión es indicio de una debilidad en la experiencia vivida debemos preguntarnos primero por las razones que dan lugar a una humanidad que en última instancia es poco interesante para el propio sujeto que la vive y la quiere transmitir.

Dado que «un pequeño error en el principio es un gran error al final», como decía Tomás de Aquino, nos meteríamos en un atolladero si atribuyéramos la dificultad solo a una carencia en las técnicas pedagógicas, en los materiales o en los programas, o en las necesidades de financiación, y nos limitásemos, en consecuencia, a buscar novedades en esos niveles de la formación. No son esos instrumentos y recursos —en sí mismos imprescindibles para que exista la infraestructura universitaria, como es lógico— los que pueden devolver a la propuesta educativa su interés para el hombre contemporáneo.

«Lo más importante en la educación no es un *affaire* de educación, y todavía menos de enseñanza». Con esta incisiva frase, Jacques Maritain va al centro de la cuestión educativa y reconoce la sorprendente paradoja de la que todo profesor, maestro o padre de familia es

bien consciente. Y dice por qué: «La experiencia, que constituye el fruto incommunicable del sufrimiento y de la memoria, y a través de la cual se lleva a cabo la formación del hombre, no puede ser enseñada en ninguna escuela ni en curso alguno». Algo semejante se refleja en la provocativa afirmación de alguien tan lejano del filósofo francés como Oscar Wilde: «La instrucción es algo admirable, pero las cosas más importantes de la vida no se pueden enseñar, solo se pueden encontrar». ¿Estamos con esto abogando por una enmienda a la totalidad, por una especie de abandono del sistema educativo y sus estructuras? De ninguna manera; perseguimos exactamente el propósito opuesto: queremos ver cuál es el mejor modo posible de hacerlo útil. Y para ello debemos situarnos en un punto de partida abierto a la totalidad de los factores, porque si en el arranque aceptamos una perspectiva reducida de lo que es educar, las posibilidades de respuesta convincente se evaporan. Debemos preguntarnos por la dinámica completa de la relación educativa entre docente y estudiante, entre maestro y discípulo, y en particular en el ámbito universitario.

### **La educación como introducción a la totalidad de lo real**

Aunque la pedagogía se sigue ocupando seriamente del fenómeno educativo, no es fácil encontrar una definición que sea a la vez tan comprensiva y tan sintética como la que ofrece el teólogo y pedagogo Jungmann, cuando define, de modo elemental, el fenómeno educativo como «una introducción del hombre en la realidad total». Sigo esta intuición a partir de la comprensión que ha elaborado a partir de su larga experiencia de educador don Luigi Giussani, sobre todo en su obra *Educare es un riesgo*.

En esta definición el adjetivo «total» tiene un doble valor: se trata, por un lado, de desa-

rollar las estructuras de la persona para que alcance su realización integral, y, por otro lado, se trata de que la persona esté en relación con todas las dimensiones de la realidad. Realización total de sí mismo en relación con la realidad entera: he aquí el fruto de un proceso educativo correcto, que podemos denominar también «unidad de la persona».

Como en la relación educativa se pone en juego el hombre a lo largo de todas las fases de su desarrollo respecto a la realidad entera, la educación acompaña al hombre durante toda su vida: el hombre estará siempre inmerso en un proceso educativo. El motivo que justifica este carácter permanente de la educación proviene de la índole propia de la razón humana, entendida como «conciencia de la realidad según la totalidad de sus factores». En efecto, el hombre es un buscador infatigable, que vive en una tensión de apertura a todos los aspectos de la realidad, intentando comprender sus relaciones entre sí y en su conjunto. En esta búsqueda, es el impacto con las cosas el que despierta las exigencias de la razón y aviva cada vez más el deseo de conocer la propia vida y la realidad circundante. Dadas estas características de la razón, el hombre no se pacifica mientras no llega a descubrir el significado de las cosas, ya que no hay posesión humana de la realidad si no va acompañada de su significado completo. Mientras realiza cada una de sus acciones, el hombre tiende inevitablemente, aunque muchas veces no lo piense, a un horizonte más amplio y más profundo que le dé el significado completo de aquel aspecto particular en el que está comprometido, como apuntaba magistralmente Dante: «Cada cual concibe confusamente un bien en el cual el alma se complace y lo desea; por lo cual, todos luchan por alcanzarlo». El progreso imparable de las ciencias y de la vida social muestra bien a las claras cómo la actividad humana se ve siempre empujada, en virtud del carácter racional

del sujeto, hacia un horizonte de apertura total.

El hombre no entra en esta relación con la realidad a partir de cero, por así decir, sino que su punto de arranque es la tradición humana en la que ha nacido y que le ofrece una primera hipótesis de interpretación de cada descubrimiento que hace al vivir. No está obligado a rehacer trabajosamente por completo cada aspecto de la vida social, científica o humanista, sino que se beneficia de muchos conocimientos que le facilitan su propio e inalienable esfuerzo personal. La tradición aparece pues como un componente ineludible del progreso humano en el conocimiento de la realidad. Existencialmente se concreta por medio de la relación maestro-discípulo (educador-educando). En efecto, cuando se está ante una personalidad rica en algún aspecto de la vida (un gran deportista o un gran médico, o un gran profesor...) pero, sobre todo, cuando se encuentra a una personalidad rica en la sabiduría misma de la vida, se produce esa impresión de novedad que despierta la curiosidad, la atención, el respeto y nos dispone a conocer. La capacidad de apertura a todas las dimensiones de lo real y la exigencia de alcanzar la verdad se ven así facilitadas, porque estos dinamismos se ponen en movimiento ante la provocación de alguien que aparece a los propios ojos como una autoridad en el sentido etimológico del término (*auctoritas de augeo*, incrementar, hacer crecer).

Basten estos rasgos para una definición provisional del fenómeno educativo, que nos permita orientarnos en nuestro recorrido. La educación entendida como introducción a la totalidad de lo real es un proceso que dura toda la vida, en virtud de la racionalidad del ser humano que se abre a la infinita realidad, y su modalidad existencial requiere el encuentro con un «maestro», es decir, con alguien en quien se reconoce ya realizado aquel valor que se desea adquirir. Es más, solo cuando el maes-

tro al que se sigue es «el único Maestro», entonces la introducción en la realidad es definitiva y la adhesión a Él sacia por completo la exigencia de racionalidad y libertad típica del hombre.

La tradición bimilenaria de la Iglesia ha acumulado una experiencia educativa en todos los campos del saber humano de tal manera que, con su vida entera, la Iglesia ha educado, es decir, ha comunicado el significado efectivo de la existencia.

### **El proceso de secularización y sus consecuencias sobre la educación**

Y, sin embargo, como veíamos en los datos de la encuesta, parece que hoy la efectiva educación de los estudiantes cede cada vez más su lugar a una mera concepción técnico-formativa de la vida universitaria para una capacitación profesional inmediata. No queremos desconocer todas las ventajas de una estrecha relación entre vida universitaria y vida profesional-laboral. Es un argumento ampliamente estudiado en muchos foros. Pero sí hacer notar las profundas consecuencias que se siguen de una concepción educativa que pudiese renunciar al horizonte de totalidad que hemos señalado. Una transformación así de la idea de educar tiene que verse en estrecha relación con un cambio en la concepción del sujeto educador, del hombre. ¿Cómo se ha podido llegar a una época que teoriza la ruptura de la unidad y la totalidad del saber y del sujeto y que lleva a una situación como la presente?

La historia del pensamiento y de la cultura occidental en los últimos siglos pone de manifiesto una transformación que ha afectado profundamente tanto a la vida de los hombres como de las sociedades y con ello también a la vida y la misión de la Iglesia. La interpretación de este fenómeno cultural y teológico, que se suele denominar «secularización», ha hecho co-

rrer ríos de tinta y desborda los límites de nuestra intervención. No es ahora posible ocuparse de tan enorme problemática en profundidad. Baste indicar que en este complejo proceso van a la par la mutación de la concepción del hombre y la alteración de su relación con Dios, tal y como la tradición cristiana la había vivido y propuesto.

En efecto, por una parte el hombre moderno se concibe a sí mismo de tal manera que cada vez es menos capaz de conocer la realidad que está ante él, porque la razón y la libertad oscurecen progresivamente su apertura característica a lo real. Por otra parte, también se reinterpreta el Hecho cristiano y se le atribuye una naturaleza diferente a la que la Tradición eclesial le ha reconocido siempre. El cristianismo deja de ser visto como la permanencia en la historia del acontecimiento vivo de Cristo, del que se puede tener experiencia en el presente (visión de la Tradición), y pasa a ser mera expresión de religiosidad o de ética, apoyada en un recuerdo del pasado, aunque, por desgracia, en la modernidad no han faltado tampoco los que califican a la fe cristiana *tout court* como una invención al servicio de intereses espurios.

Ya en los primeros diálogos de los cristianos con el mundo cultural circundante argüían que la comprensión del hombre y la del acontecimiento cristiano se reclaman mutuamente. Uno de esos teólogos cristianos, Teófilo Antioqueno, en un texto bien conocido, rebatía: «Si tú me dices: “muéstrame tu Dios”, yo te diré: “muéstrame tu hombre y yo te mostraré mi Dios”». Ambos factores, reinterpretación del hombre y reinterpretación del hecho cristiano, caminan a la par en los últimos siglos de la historia del pensamiento occidental, en ese proceso complejo que se suele denominar «secularización» y que Henri De Lubac califica como un «trágico equívoco». El resultado al que se llegará, no solo en la mentalidad dominante,

sino también, como decíamos, en el reflejo que deja en nuestras conciencias, puede identificarse con el estribillo que solía repetir Cornelio Fabro: «Dio se c'è non c'entra».

Podemos decir muy resumidamente que el hombre moderno concibe la razón y la libertad como una medida y por eso son sus propias fuerzas las que deciden lo que es posible o no lo es. La realidad se reduce, consecuentemente, a una pura representación dependiente del poder y el saber del sujeto. El hombre pierde su relación con la realidad y, por tanto, no sabe ya qué hacer con su razón y su libertad para explicar su destino último, a pesar de los ingentes progresos de orden técnico y científico que ha producido la razón instrumental y de los que todos nos beneficiamos.

### **La fragmentación del proceso educativo**

La parábola que ha descrito el pensamiento moderno y posmoderno tiene consecuencias evidentes para la tarea educativa. No es posible entrar en un estudio detallado del panorama de las ciencias pedagógicas; baste con indicar que uno de los resultados más notorios de su aplicación es la actual fragmentación de la educación, es decir, el efecto opuesto a la exigencia de unidad y totalidad que caracteriza una educación bien lograda.

Esa fragmentación aparece, en primer término, cuando se excluye la unidad del saber: se considera que es imposible una relación entre las distintas disciplinas científicas y humanistas no solo *de facto*, por la creciente complejidad de datos disponibles en cada área del conocimiento, sino *de iure*, porque desaparece una forma de entender la razón que esté en condiciones de abarcar todas las dimensiones de la realidad. En el ámbito de las ciencias humanas, por ejemplo, se cede cada vez más a la yuxtaposición de una serie indefinida de

puntos de vista parciales —ofrecidos por los expertos: psicología, sociología, antropología, pedagogía...— que renuncia a buscar el punto sintético e irreductible a cada una de esas perspectivas, el significado último en relación con la totalidad.

Pero, en realidad, esta fragmentación de las disciplinas académicas denuncia en su raíz una fragmentación del sujeto, prisionero de una razón absolutizada y, por tanto, cada vez más incapaz de usar su propia razón para conocerse a sí mismo y a la realidad que le circunda según todas sus dimensiones. El proceso del saber en la modernidad, al acentuar la «auto-fundación» en el propio sujeto, con la intención de evitar el peligro de la incertidumbre, mortifica una dimensión constitutiva de la razón como es su *receptividad*, es decir, su capacidad para acoger los objetos del conocimiento de tal manera que el sujeto se implica en ellos, los recibe en unidad e incrementa su propio ser.

La acumulación de conocimientos parciales no se traduce en una maduración, en un incremento de la personalidad de quien adquiere tales conocimientos. El saber se cultiva como instrumento de dominio, al servicio del propio poder, y la educación se reduce a proceso de adiestramiento en el manejo de capacidades. El conocer no tiende ya al reconocimiento de la realidad como signo, como un «dato» que proviene de Otro y es portadora de un significado irreductible a la propia precomprensión, ni, mucho menos, tiende a la unidad amorosa con esa realidad y su significado. Xavier Zubiri exige, por ello, la apertura simultánea a la realidad y al sentido de los hechos, como punto de partida de una educación verdadera. Señala uno de sus estudiosos:

Al enfoque racionalista de la educación intelectual, cuyo ideal consiste en un enseñar a pensar que se identifica con ense-

ñar a conocer verdades discursivamente de acuerdo con normas lógicas, se opone Zubiri por entender que la función discursiva no puede ser lo primero, ni en lógica ni en pedagogía, ya que todo razonamiento válido parte y se apoya en una previa percepción de los objetos. Por eso en la educación debe enseñarse, antes que a demostrar verdades, a *mirar* con los sentidos y a *contemplar* con la inteligencia los objetos inmediatamente dados, para poder *intuir* en ellos sus propiedades sensibles e inteligibles. «El verdadero educador de la inteligencia», sostiene Zubiri, «es el que enseña a sus discípulos a ver el “sentido” de los hechos, la “esencia” de todo acontecimiento».

Las cosas —y no pocas veces las personas— se estudian y se describen en cambio como objetos dentro de un proyecto cuya finalidad no parece ser otra que ver hasta dónde llegan las aptitudes técnicas o científicas del hombre. En lugar de unidad con lo real, se busca someter lo real, en un doble sentido: como autoafirmación de un poder que no admite límites y, consecuentemente, como autodefensa del hombre frente a la sospecha de que lo real pueda constituir una amenaza a ese intento de poder ilimitado. En ese camino que tiende a hacer del hombre tan solo un experto en algún campo del saber o la técnica, cabe preguntarse si queda margen para buscar aquel conocimiento que no termina en información sino en sabiduría. El dramaturgo siciliano Luigi Pirandello se sorprendía de que

... nadie tiene ni el tiempo ni la ocasión de pararse un momento para considerar si lo que ve hacer a los demás, lo que él mismo hace, es lo que verdaderamente le conviene por encima de cualquier otra cosa, lo que le puede dar aquella única certeza ver-

dadera en la que encontraría su descanso.

Una educación que surge de una razón instrumental pierde la capacidad de preguntarse por lo que verdaderamente conviene, y no busca la certeza verdadera.

El sujeto que se «absolutiza» acaba padeciendo otra manifestación de esa fragmentación que es su *separación* respecto del otro. El hombre moderno aparece aislado, como resultado de su des-vinculación de la realidad y de su des-vinculación de los otros, cuya consistencia es puesta en duda. De este modo se desconoce, con graves consecuencias, que en el sujeto espiritual está implicada intrínsecamente la *relación interhumana*, en cuanto que el «yo» se descubre a sí mismo solo en la modalidad intersubjetiva con la que se le abre el mundo, a través de la interpelación del otro. La autoconciencia libre se descubre como «yo» al sentirse llamada y tratada como un «tú», y con ello admitida en la comunidad. Es la palabra «pertenencia» la que define este rasgo del hombre, que tiene una consistencia propia irreductible, pero cuyo inicio no está en uno mismo como principio absoluto. Cada hombre llega a descubrir su constitutiva relacionalidad con el otro, que funda lo que podemos llamar el carácter «responsorial» de la vida.

## **Los efectos en la vida universitaria**

Las consecuencias de este proceso de fragmentación en el ámbito universitario son muy variadas. Me limito a indicar tres que considero especialmente relevantes.

En primer lugar, lo que podemos llamar *intelectualismo*, es decir, la comunicación de un saber científico que se lleva a cabo de modo abstracto, es decir, separado de la vida concreta del sujeto que enseña y del sujeto que aprende. Dicho en términos banales, es la actitud de quien a partir de varios libros escribe otro,

entremezclando las ideas de los demás y añadiendo alguna crítica. Ante este riesgo, que siempre sentimos cercano, agradecemos la posibilidad de usar la razón sometiéndola a la experiencia, como decía Jean Guitton, de aprender a descubrir la transparencia misteriosa de lo real, tal y como se da en la experiencia.

La segunda es el *individualismo* académico, entendido como la defensa celosa de lo producido autónomamente, que se erige en barrera frente al otro (dominio, instrumentalización...) y no en cauce de comunicación. Sin embargo, hay un modo de compartir el patrimonio intelectual e ideal en la tarea universitaria por el que uno reconoce que recibe más de lo que da, y esa gratitud estimula nuevamente una condivisione de lo que se encuentra personalmente.

Y, en fin, la *pérdida del sentido de la vida universitaria como vocación* personal. Si el sujeto cognoscente está «separado» de sus conocimientos, puesto que no los «recibe» en una asimilación que le haga crecer, y está separado de los otros miembros de la comunidad académica, el trabajo de investigar y enseñar no puede coincidir con la maduración de la propia vida, con su cumplimiento, ya que el trabajo —fragmentado en múltiples aspectos— carece de un punto sintético unitario que lo ponga en relación con todas las dimensiones de la persona.

### **La secularización en cuanto reinterpretación del Hecho cristiano afecta a su capacidad educativa**

Esta reinterpretación del hombre va acompañada, en la modernidad, como decíamos antes, de una reducción a la hora de comprender la naturaleza del cristianismo. Ambos procesos se han dado simultáneamente en el tiempo y actúan el uno sobre el otro. No podemos

explorar aquí todos los recodos de un itinerario que ha sido largo y sinuoso. En ese proceso no se había negado enseguida a Dios; simplemente había ido desapareciendo como factor real de la experiencia humana. Tan solo en un segundo momento, cuando ese Dios inútil llegue a ser percibido como un obstáculo para la plena autonomía de realización del hombre, será eliminado para dejar espacio a la razón y la libertad absolutas que buscan su satisfacción.

Romano Guardini describe con eficacia el cristianismo dividido y frágil que caracteriza la época moderna:

Entonces [después de la concepción unitaria medieval] comienza la separación. La filosofía se separa de la teología, la ciencia empírica de la filosofía, las indicaciones prácticas del conocimiento del ser. Esta preocupación que podía tener su legitimidad [...] es también peligrosa porque profundiza y cristaliza la ruptura espiritual del hombre moderno. Lo que nos importa aquí es que la unidad de la conciencia también se fragmenta en los cristianos. El creyente ya no está con su fe dentro de la realidad del mundo, así como, por otra parte, tampoco se puede encontrar el mundo dentro de su fe.

Algo parecido había diagnosticado agudamente John H. Newman respecto al cristianismo del siglo XIX:

La religión, en cambio, siendo algo personal, debiera ser real, pero exceptuando un pequeño número de personas, ordinariamente no es real en Inglaterra [...] casi no necesita un objeto [...] Su doctrina no es tanto de realidades cuanto de aspectos estereotipados de realidades; por así decirlo, tiene miedo de andar entre lo real [...] No digo que el asentimiento que inculca y

origina no sea genuino con respecto al campo limitado de su doctrina; pero a lo más es nocional.

Lo que el cardenal inglés advertía en su época ha sido denunciado también en nuestro tiempo por el gran biblista Heinrich Schlier, cuando señala que se está produciendo:

... un creciente alejamiento, una extrañeza entre la mentalidad común y la fe cristiana [...] Para la sensibilidad general y pública, términos cristianos fundamentales y su significado se han vuelto en gran medida incomprensibles.

Estando así las cosas, quien quiera usar las palabras cristianas tiene que asumir una tarea hasta ahora inédita: «debe suscitar también el significado de la realidad de la que quiere hablar». La prueba de que estas preocupaciones no se circunscriben a un grupo minoritario de autores geniales, sino que identifican el problema nuclear de la Iglesia hoy, nos la ofrecen los múltiples textos del Magisterio sobre la «separación fe-vida».

Así pues, al final de este recorrido, aparece un cristianismo dividido, exterior a la razón y a la libertad humanas, que corre el peligro de resultar superfluo para un hombre adulto. Es tan improbable esperar de un cristianismo así que eduque bien como lo es de la mentalidad moderna en la que se inspira. Si el resultado del proceso educativo moderno-posmoderno es la fragmentación, otro tanto habrá que decir de los procesos de educación en la fe que son culturalmente deudores de esa mentalidad. La proliferación de cursos y cursillos sobre aspectos cada vez más minuciosos de la actividad formativa (análisis de la sociedad, encuestas, presentaciones técnicas de acciones especializadas...), en los que se suele introducir a los educadores, hace pensar que el modelo

pedagógico dominante está influido por esta tendencia a concebir la educación como una acumulación de saberes particulares, para la formación de expertos.

### **Una propuesta que se verifica en la libertad y no una doctrina que se imparte**

Del recorrido hecho hasta ahora se desprende que, frente a la concepción «absoluta» de la razón y la libertad, típica de la modernidad, el hombre es un sujeto unitario, abierto constitutivamente a la relación de conocimiento y amor de la realidad, en la que se incrementa toda la personalidad. Es pues necesario advertir que un conocimiento verdadero y objetivo requiere absolutamente que el hombre entero esté subjetivamente dispuesto a acoger la realidad. Y esto es tanto más necesario cuando se trata de verdades no puramente especulativas sino relacionadas con el sentido de la vida. Es imposible conocerlas, como diría Tomás, sin una cierta «connaturalidad» con el objeto en cuestión. Por eso, el método que permite esa connaturalidad es el de una verificación, en el tiempo y en el espacio, de una propuesta educativa, en la que se es acompañado por quien tiene autoridad moral para «educar», es decir, para introducir en la totalidad de lo real.

La validez de esa propuesta educativa no se puede determinar *a priori*. Cada uno de nosotros está llamado a descubrir la verdad de su área del saber y, más radicalmente, la verdad de su propia vida mediante la adhesión a la realidad que le sale al encuentro. No podemos producirla por entero a partir de nosotros mismos. La verificación de la bondad de este planteamiento no puede consistir en una comparación abstracta entre dos (o varios) sistemas de ideas ya confeccionados, para ver cuál incluye más elementos que los demás y así demostrar su verdad, en un ejercicio de la razón

desligado de todo vínculo con la realidad (*absolutum*). Se trata, más bien, de introducirse en la realidad, mediante la invitación a comprobar libremente una hipótesis, en el recorrido de un camino humano.

Los resultados de un proceso educativo no se pueden medir exclusivamente en el plano conceptual, aunque sea imprescindible, sino en la totalidad de la acción humana que es a la vez racional y libre. La libertad no se puede predeterminar sino que se debe ejercitar en cada situación, que se convierte en ocasión de entrar en el misterio de la realidad. Solo en esta permanente autodeterminación libre del sujeto, gracias a la adhesión a una propuesta, se puede verificar la bondad de un sistema educativo.

## El testimonio

La categoría integral que expresa una posición educativa humana y cristiana es la categoría de *testimonio*. En este momento debemos limitarnos a esbozar un inicio de respuesta a la pregunta por la dinámica educativa completa. Teniendo en cuenta el contexto en el que nos encontramos, podrá resultar a todos comprensible que adopte el punto de vista de la tradición cristiana y examine el método con el que el Padre celestial ha querido educar a los hombres: *Erunt omnes docibiles Dei* (cfr. Jn 6,45).

Dios no ha querido comunicarse a los hombres a través de una idea sino que ha elegido darse a conocer a través de una figura histórica concreta: su Hijo unigénito encarnado por nosotros y por nuestra salvación. En Jesucristo, la Verdad hecha carne ha decidido, a la hora de darse a conocer, pasar a través del acto de libertad de cada hombre. Esto no significa, como es lógico, que la libertad humana constituya en última instancia la verdad, exponiéndonos al peligro de un relativismo epistemológico. Significa, más bien, que en cada acto de

libertad, que es a la vez un acto de comprensión (teórico) y de acción (práctico), la Verdad, que es simultáneamente el Bien, interpela al yo y le urge a que la reconozca, es decir, le urge a que dé testimonio de ella. Solo el testimonio, en su consideración más completa —es decir como característica intrínseca del acto de libertad—, puede expresar adecuadamente el encuentro del yo y la realidad. En una época como la nuestra ciertamente hay que decir que solo el testimonio es digno de crédito. Y, por lo que respecta a la vida universitaria, se comprende por qué no se puede realizar si no es de modo comunitario: el encuentro del yo con la realidad exige el testimonio —que es el origen de la comunidad—. Por eso se puede comprender también la reflexión inicial de Maritain según la cual no se puede reducir la educación a una pura enseñanza. La verdad no se puede comunicar a través del saber material de un curso. No se puede prescindir de maestros, de profesores que sean testigos.

Para evitar cualquier reducción moralista del testimonio a un mero «buen ejemplo» y conservar todo su alcance como categoría educativa, conviene recordar que el testigo es el tercero que se encuentra entre dos (*testis de testis*) y que, como lo demuestra el uso jurídico de este término, llama a la libertad de ambos al vínculo con la verdad. Así aparece con claridad la tarea que brota de una auténtica relación entre maestro y discípulo. El maestro está llamado a ser ese tercero —testigo— que mediante su propia experiencia provoca la libertad del estudiante para que se ponga en juego personalmente y dé testimonio de la verdad. También entre profesores, esta dinámica del testimonio es el camino a seguir. El profesor es testigo permanente, para que en cada acto concreto de libertad del estudiante o de otro colega, estos puedan acceder a la verdad. La verdad no como algo que se puede poseer por completo al modo de un objeto, sino una

verdad que se «posee con el respeto de una distancia».

## **Una relación entre maestro y estudiantes**

Para terminar puede ser útil traer a colación un ejemplo de pasión integral por la realidad, y de profunda conciencia del valor de la relación entre el profesor universitario y sus estudiantes. El Premio Príncipe de Asturias de Humanidades, George Steiner, ha dejado algunas jugosas anotaciones sobre su experiencia universitaria en Chicago, como estudiante y como joven profesor, que ahora transcribo:

La enseñanza y la camaradería, la provocación mutua en un seminario, han sido mi oxígeno personal. No puedo imaginar mi obra sin ellas. Si me resisto a jubilar me es porque mis alumnos han sido indispensables. Esto es para mí un tesoro. [...] El gran maestro está enredado, incluso corporalmente, en el proceso comunicativo y ejemplificador. [...] Una universidad digna es sencillamente aquella que propicia el contacto personal del estudiante con el aura y la amenaza de lo sobresaliente. Estrictamente hablando, esto es cuestión de proximidad, de ver y de escuchar... El académico, el profesor, deberían ser perfectamente visibles. Cruzarse a diario en nuestro camino... En virtud de esta contigüidad no forzada, el estudiante, el joven investigador quedará (o debería quedar) infectado. Percibirá el perfume de lo real. Recorro al uso de términos sensoriales porque el impacto puede ser físico. [...] Una vez que un hombre o una mujer jóvenes son expuestos al virus de lo absoluto, una vez que ven, oyen, «huelen» la fiebre en quienes persiguen la verdad desinteresada, algo de su resplandor permane-

cerá en ellos. [...] Corrí a la biblioteca. Esa noche intenté hincarle el diente al primer párrafo de *Ser y tiempo*. Era incapaz de entender incluso la frase más breve y aparentemente directa. Pero el torbellino ya había comenzado a girar; el presentimiento radical de un mundo absolutamente nuevo para mí. Prometí intentarlo una vez más. Y otra. Ésa es la cuestión. Llamar la atención de un estudiante hacia aquello que, en un principio, sobrepasa su entendimiento, pero cuya estatura y fascinación le obligan a persistir en el intento.

Cuando un hombre ha quedado fascinado por lo que sobrepasa su entendimiento, durante su época de estudiante, y cultiva esa apertura de la razón a la misteriosa profundidad de lo real, puede convertirse, en el contacto personal con sus estudiantes, en un «propagador» de esta beneficiosa fiebre de curiosidad y deseo que alientan toda verdadera actividad universitaria. El profesor Steiner enseñaba en la muy bien pertrechada Universidad de Chicago y, no obstante, no duda en privilegiar estas dimensiones personales de la docencia antes que la sobreabundancia de medios materiales para identificar el núcleo de la acción educativa.

## **Conclusión**

Se comprende por qué la educación completa requiere que todos los recursos materiales y pedagógicos —en sí irrenunciables— faciliten la relación personal entre los docentes y de estos con los estudiantes. Es una relación que se cualifica existencialmente como testimonio, en cuanto que hace posible que el interlocutor esté ante el encuentro con la verdad. De este modo se puede verificar la verdad de esa propuesta educativa en el ejercicio de la libertad, y alcanzar así el éxito tan deseado como infrecuente en la vida académica.



## ¿La ciencia y los descubrimientos científicos alejan de Dios?

### Do Science and Scientific Discoveries keep God away?

Juan Bautista Grau<sup>1</sup>

---

#### Resumen

A lo largo de los siglos ha existido siempre con más o menos virulencia una controversia entre ciencia y religión tanto a nivel académico e intelectual como social y popular. El mundo científico y la jerarquía eclesiástica se han enzarzado, en muchos periodos de la historia, en grandes discusiones, sobre todo, cuando aparecía un gran descubrimiento científico. Se ha llegado a anatemizar a muchos científicos sin conocer profundamente los avances que sus trabajos significaban para la humanidad. Se creía que iban a ir en contra de los textos sagrados y los dogmas. Algunos piensan que a medida que se va conociendo más sobre el hombre, la materia y el Universo, el agnosticismo va creciendo y, sin embargo, otros, entre los que me encuentro, creemos lo contrario. Desde el evolucionismo, tan criticado en su origen, como los nuevos avances en el conocimiento de la biología, cosmología y sobre todo las matemáticas, hacen que, cada vez más, se necesite, para que muchos de los postulados se cumplan, la existencia de un ser superior. La filosofía, la teología y las matemáticas tienen un atractor común que nosotros llamamos Dios.

En este artículo se resumen algunos argumentos de reflexión sobre este interesante debate.

**Palabras clave:** ciencia - matemáticas- religión

#### Abstract

Throughout the centuries, there has always been a more or less virulent controversy between science and religion at the academic and intellectual as well as social and popular levels. The scientific world and the ecclesiastical hierarchy have been engaged in great discussions in many periods of history, especially when a great scientific discovery was made. Many scientists have even been anathematized without knowing deeply the progress that their work meant for mankind. It was believed that they would go against sacred texts and dogmas. Some people think that as one gets to know more about human beings, matter and the Universe, agnosticism grows and yet others, among whom I find myself, believe the opposite. The concept of evolutionism -so

---

Citar: Grau, Juan Bautista. «¿La ciencia y los descubrimientos científicos alejan de Dios?». *Cuadernos Universitarios* [Salta, Argentina], núm. 10, 2017: 21-34

---

1 Universidad Politécnica de Madrid. Universidad Politécnica de Valencia

criticized in its origin- as well as the new advances in the knowledge of biology, cosmology and especially mathematics make the existence of a superior being becomes more necessary so that many of the postulates are fulfilled. Philosophy, Theology and Mathematics have a common attractor that we call God. This article summarizes some arguments for reflection on this interesting debate.

**Keywords:** science - mathematics - religion

---



Estamos cansados de oír, desde tiempo inmemorial, que los científicos e investigadores son agnósticos y, además, a medida que avanzan sus investigaciones, más se afianza esa duda acerca de la veracidad de nuestras creencias religiosas y las enseñanzas que la Iglesia nos ha proporcionado.

### **El evolucionismo**

Recuerdo ya en mi época escolar, en el Colegio de San José de los Jesuitas de la ciudad de

Valencia (España), que se originaban grandes discusiones sobre un gran Jesuita, Teilhard de Chardin; unos lo consideraban un hereje y otros, como la mayoría de los jesuitas, un gran científico. Un adelantado a su tiempo, que conjugaba muy bien la filosofía, la teología y la ciencia. Nació en 1881 en Sarcenat (Francia) y murió el domingo de Pascua de 1955 en Nueva York. Durante su vida se le prohibió publicar sus obras filosóficas y teológicas, las cuales vieron la luz en Francia después de su muerte. Fue un gran paleontólogo y además de la de Teología,

tuvo tres licenciaturas, en Geología, Botánica y Zoología y el doctorado con su tesis sobre Mamíferos del Eoceno inferior francés y sus yacimientos. Muchos de sus ensayos han tenido una oposición frontal del Santo Oficio y de las autoridades de la Curia Vaticana; sin embargo, los Papas Pablo VI y San Juan Pablo II destacaron las contribuciones positivas de su pensamiento, como la presencia de Dios en el Universo. Aportaciones, como el tiempo como cuarta dimensión y la evolución universal han sido cruciales para el conocimiento que actualmente tenemos del Universo, pero para mí lo más importante es la unificación de ciencia, filosofía y teología.

En el tema del evolucionismo, coincidía con Charles R. Darwin, eminente naturalista inglés, que murió un año después de que Chardin viniera a este mundo y que nació en 1809. Curiosamente, también estuvo en un seminario y tuvo sus problemas con la jerarquía eclesiástica.

ca. El que la ciencia vaya descubriendo, que a lo largo de millones de años la especie humana haya ido evolucionando y generando distintas especies, no va en contra de lo que se ha enseñado, al afirmar que la creación se ha ido realizando por etapas y que la última fue el hombre. Actualmente, se consideran homínidos a los bípodos cuyo cerebro es superior a  $500 \text{ cm}^3$ , y cuya primera especie conocida es el *Australopithecus Afarensis* de hace 4,5 millones de años y al que siguieron el *Habilis*, *Ergaster*, *Erectus*, *Antecessor*, *Heidelbergensis*, *Neanderthalensis* y *Rodhesiensis*, de la que derivó el actual *homo Sapiens*, cuya antigüedad puede ser de unos 200.000 años. Los descubrimientos de Atapuerca (Burgos-España) han contribuido a aclarar bastantes dudas en este periodo de evolución de la especie humana y su dispersión por Europa y Asia. Una de las expediciones del *Homo sapiens* a Europa parece que entró por el Levante español, con-



Excavaciones en Atapuerca

cretamente por Gandía, hace unos 90.000 años. Lo que parece cierto es que se originó en África del Este, no lejos de lo que dice la Biblia. Además, en todos ellos, se conserva un ADN materno (ADN mitocondrial), que se transmite de especie en especie. A medida que se va conociendo más sobre nuestros antepasados, más puede verse la mano de Dios.

## Astrofísica y Cosmología

Esa leyenda negra del enfrentamiento entre Ciencia y Religión ha sido motivada, fundamentalmente, por determinados estamentos de la Curia Romana, temerosos de que los descubrimientos fueran contrarios a los dogmas o creencias, lo cual se va viendo que no es cierto y que, si en un determinado estado del arte puede parecer que es cierto, posteriores descubrimientos lo desmontan. Un ejemplo significativo es el de Galileo Galilei, astrónomo, filósofo, ingeniero, matemático y físico que nació en Pisa en 1564 y falleció en Arcetri en 1642 y que originó uno de los más grandes conflictos entre ciencia y religión en la sociedad occidental. Es uno de los padres de la revolución científica del Renacimiento, comenzada por Copérnico con el heliocentrismo y culminada por Newton (1642-1727) con las leyes fundamentales del movimiento, conocidas como leyes de Newton. Galileo, como la mayoría de los grandes científicos, desde tiempo inmemorial, se interesó fundamentalmente por las matemáticas, la filosofía y la literatura. Se le considera el introductor del método experimental. Lo que ha dado lugar a que sea un exponente del enfrentamiento entre ciencia y religión son los problemas que tuvo con la Inquisición, proceso que empezó el 12 de abril de 1633, y que lo condenó a cadena perpetua y le obligó a abjurar de sus teorías. Recién en 1992 se revisó el proceso por parte de una Comisión Papal, encargada por Juan Pablo II, la cual reconoció el error cometido

por la Iglesia Católica. La verdad es que, como sucede a menudo, la animadversión contra Galileo y de ahí las denuncias ante el Tribunal de la Inquisición provinieron de colegas envidiosos, con los que había tenido alguna disputa científica. También en la Iglesia había destructores, pero más bien por el atomicismo de Leucipo, que por el heliocentrismo o geocentrismo, aunque alguno de sus miembros le ayudaron, como el Papa Urbano VIII.

En el atomicismo, se explica la formación del mundo por la concurrencia fortuita de los átomos, que son partículas indivisibles. Actualmente ya se sabe que los átomos no son indivisibles y que hay partículas más pequeñas, como electrones, protones, neutrones, quarks, etc. Hoy se habla del bosón de Higgs como una partícula elemental, que se cree tiene un papel importante en el mecanismo que da origen a la masa de las otras partículas elementales.

La ciencia del Cosmos, con los últimos descubrimientos, nos proporciona luces y sombras sobre el origen del Universo. Muchas de las teorías que hasta la fecha se daban por probadas ya no lo están. Hasta la teoría del Big Bang, que explica lo que sucedió hace 13.700 millones de años, está actualmente en tela de juicio, como lo está la teoría de la relatividad de Einstein y la ley de la gravitación universal. Se empieza a saber que existen millones de galaxias, pero que la materia formada por las partículas elementales conocidas representa solo el 5% del contenido del Universo, el 25% es materia oscura y el 70% es algo desconocido, a lo que se ha llamado energía oscura. Están los agujeros negros y se está estudiando la reciente colisión y fusión de dos agujeros negros. Muchos científicos afirman que si hubiera existido una gran explosión en un punto y se empezó a expandir el Universo, éste sería esférico y no lo es. ¿Hasta dónde se expandirá? ¿Qué es lo que hay fuera de las galaxias conocidas o por conocer? Cuanto más conocemos, más po-



Large Hadron Collider (LHC)

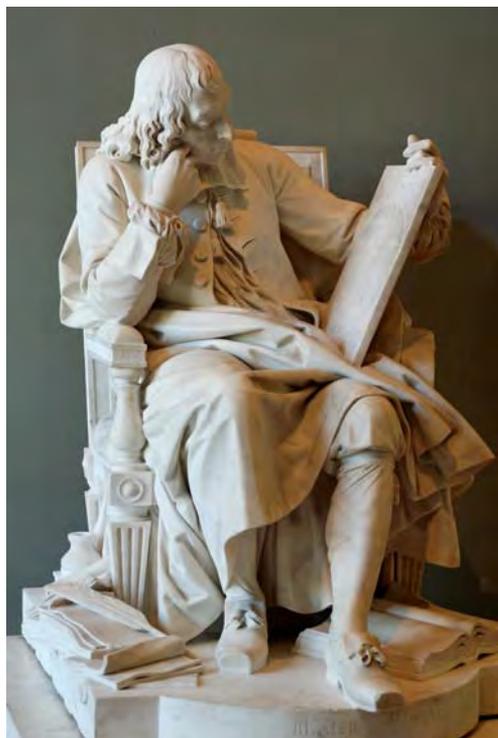
demos decir que en el origen de todo el Universo existe algo superior a cualquier ser natural o fenómeno físico o químico. Asimismo, sabemos que la Tierra, planeta del sistema solar en el que vivimos, tendrá un fin similar al que ya se encuentra descrito en la Biblia como fin del mundo. ¿Por qué, entonces, se dice todavía, que los descubrimientos científicos alejan de Dios, cuando es todo lo contrario?

Siempre que existe un nuevo descubrimiento que parece que ya nos da la respuesta a todos los interrogantes, aparecen otros nuevos. Así ha pasado con el descubrimiento, en julio de 2012, por los experimentos ATLAS y CMS en el acelerador LHC del CERN, de una partícula con las propiedades predichas para el bosón de HIGGS (por el físico británico Peter Higgs, Premio Nobel, nacido en 1929), del modelo estándar de la Física de partículas, al que muchos llaman la «partícula de Dios». Este está relacionado con conceptos tan profundos como

la existencia de la masa y las conexiones entre algunas de las fuerzas que gobiernan el universo, pero abre la puerta a nuevos interrogantes y a la búsqueda de nuevas partículas e interacciones. El modelo estándar no es todavía una teoría completa, ya que no incluye la gravedad, que es una de las cuatro fuerzas fundamentales de la naturaleza. Tampoco explica la materia y energía oscuras.

### **Las matemáticas**

En el campo de las matemáticas es más palpable todavía la relación entre ciencia y creencias religiosas. Ya desde la antigüedad los matemáticos eran clérigos. Siempre ha existido una relación estrecha entre las matemáticas, la filosofía y la teología. Pero no solo entre los griegos o romanos, sino que en el siglo XVII, Blaise Pascal, uno de los grandes matemáticos franceses (1623-1662), fue matemático, filósofo



Blaise Pascal

fo y teólogo y además de las contribuciones a las matemáticas (como su célebre triángulo y la primera máquina de calcular, por lo que se le considera el padre de los ordenadores), se dedicó los últimos años a la teología, después de pasar por la filosofía.

Entre otras muchas reflexiones, hay una muy característica: «Nosotros solo conocemos a Dios a través de Jesucristo. Aún más, no conocemos a nosotros mismos sino a través de Jesucristo».

Un representante de nuestro tiempo es Michael Heller (Tarnów, Polonia, 1936), profesor de filosofía en la Academia Pontificia de Teología de Cracovia y decano de la Facultad de Teología de Tarnów. Desde 1981 es miembro asociado del Observatorio Astronómico Vaticano y desde 1991 pertenece a la Academia



Michael Heller

Pontificia de las Ciencias.

Ingresó en el Seminario, pero debido a que su padre fue ingeniero eléctrico y mecánico, muy interesado durante toda su vida por las cuestiones teóricas fundamentales, inspiró el amor a la ciencia en su hijo, influyendo en su vocación investigadora.

Heller hizo el bachillerato en Mościce, estudió en la Universidad Católica de Lublin y fue ordenado sacerdote en 1959. Es doctor en teología (1959), filosofía (1965) y física (1966) por esa universidad. Desde los años sesenta participó en el grupo de discusión interdisciplinar promovido por el arzobispo de Cracovia Karol Wojtyła, que luego fue el Papa San Juan Pablo II. A mediados de los setenta, le ayudó en la financiación de los primeros viajes al extranjero.

A lo largo de su carrera investigadora, Heller ha desarrollado una exploración original sobre el origen y la causa del universo y ha publicado

varios libros y cientos de artículos sobre cosmología, filosofía, teología y las relaciones entre ciencia y teología. Ha trabajado en cuestiones como la unificación de la relatividad general y la mecánica cuántica, las teorías de multiversos y los métodos geométricos en física relativista, así como en diversos aspectos de filosofía e historia de la ciencia. Su campo específico de investigación es el problema de la singularidad en cosmología.

No obstante, fueron la continua preocupación por las cuestiones fundamentales y los esfuerzos por ofrecer una perspectiva unitaria de la realidad, conocida por las ciencias y creada por Dios, sus principales valedores para la concesión del premio Templeton en 2008. Este premio, dotado con 1.100.000 libras esterlinas, fue establecido en 1972 por Sir John Templeton y es el reconocimiento a una persona viva que ha hecho contribuciones especialmente relevantes acerca de la dimensión espiritual de la realidad, a través de sus investigaciones y trabajos prácticos.

Heller siempre se ha mostrado partidario de hacer filosofía en el contexto de la ciencia. Desde sus años de formación inicial, se fue convenciendo de que no podía darse una filosofía de la naturaleza separada de las ciencias naturales y de la consideración filosófica del método científico, hasta el punto de analizar que las estructuras de la física matemática revelan la estructura del mundo.

Según Heller —con lo que yo estoy totalmente de acuerdo—, la importancia de las matemáticas en la ciencia actual es enorme. La física básica resulta ser una física matemática. Es una ciencia de la estructura, de cómo elementos particulares de estructuras idénticas pueden deducirse a partir de otros, y cómo las estructuras se relacionan unas con otras por medio de diversos tipos de inferencia. Mediante las matemáticas, podemos penetrar en la estructura interna del universo,

que resulta de otro modo inaccesible para el ojo humano. Se llega a un conocimiento relevante de la naturaleza, no pensando en la naturaleza de la existencia, sino a través de los modelos matemáticos de lo que puede ser medido. Como luego explicaremos, los fractales se convierten en la geometría de la naturaleza; por ello, la actual filosofía de la naturaleza debería ser hoy filosofía de la cosmología relativista. A causa de las necesarias extrapolaciones e interpretaciones de las diferentes teorías, la cosmología interpela e implica a la filosofía.

Heller, al igual que otros investigadores entre los que me encuentro, aboga por la profunda unidad de las áreas de conocimiento científico, filosófico y teológico, y dice que es en la cosmología actual donde se manifiesta más claramente la inestabilidad de la frontera entre ciencia, filosofía y teología.

El pensamiento de Heller conduce a la idea tradicional de un Dios trascendente, que, por otra parte, es el origen creador, el fundamento del ser, del que surge el espacio-tiempo del mundo creado. De la conferencia de recepción del premio Templeton, extraemos el siguiente párrafo:

Los procesos del universo pueden ser visualizados como una sucesión de estados, de modo, que el estado precedente es causa del siguiente. Hay siempre una ley dinámica que prescribe cómo un estado genera otro, pero las leyes dinámicas se expresan en forma de ecuaciones matemáticas; por ello, si nos preguntamos acerca de la causa del universo, deberíamos preguntarnos sobre la causa de las leyes matemáticas. Haciendo eso, volvemos al gran proyecto de Dios pensando el universo, la cuestión sobre la causalidad última ¿Por qué hay algo en vez de nada? Al preguntarnos esta cuestión, no estamos preguntando por una causa como las demás. Nos

estamos preguntando por la raíz de todas las posibles causas.

Con su trabajo, ha relanzado la discusión sobre la necesidad de una causa para el universo y sitúa la concepción cristiana tradicional sobre él, dentro de un contexto cosmológico más amplio.

Podemos nosotros continuar: ¿la nada también ha sido creada? ¿La nada igualmente se crea? Si el mundo ha sido creado, surge otra pregunta, ¿por quién? Tanto la realidad como la teología tienen su respuesta. El mundo ha sido creado por Dios, pero ¿dónde está Dios? El admitir la existencia de la nada como concepto absoluto nos lleva a la idea creacionista, y de aquí, a la existencia del Creador.

Podemos decir que Dios existe, pero nadie lo ha visto y científicamente no se puede decir dónde está. A eso las matemáticas también pueden arrojar algo de luz. El infinito es una de las grandes aportaciones. Aunque Platón y Aristóteles hablaban de él, no fue hasta Galileo y Leibnitz cuando adquirió carta de naturaleza. El símbolo  $\infty$  fue utilizado por primera vez por John Wallis (1616-1707), en 1656. El infinito no se puede alcanzar, pero se sabe que existe e incluso se puede operar con él. El infinito va ligado al concepto de límite. Este fue iniciado por Wallis, pero fue admitido en la comunidad matemática con Cauchy (1789-1857) con su libro *Cours d'analyse algébrique* y posteriormente con Weierstrass (1815-1897). En teoría de funciones estudiamos que existe el límite finito en el infinito, límite infinito en el infinito, límite finito y límite infinito. Sabemos también que la suma de infinitos números racionales o reales no tiene por qué ser infinito, puede ser un número real. Entonces podemos pasar del plano del infinito al del finito y viceversa. Pensando en eso, podemos también admitir que Jesucristo puede ser Dios y hombre a la vez. ¿Por qué podemos admitir que existe

el límite y el infinito, aunque no los podamos alcanzar y no que exista Dios? Si seguimos con los infinitos sabemos que no todos los infinitos son iguales, aunque todos son infinitos, como ya demostró Georg Cantor en 1891. Esto lo comprendemos y operamos con ello, pero se nos resiste el comprender que existan tres personas distintas en la Santísima Trinidad y que sean un mismo Dios. Cantor fue uno de los que más estudiaron los diferentes tamaños de infinitos y los conjuntos infinitos.

Con Cantor, nacido en San Petersburgo en 1845 y fallecido en Halle en 1918, también entramos en el apasionante campo de los fractales con su célebre conjunto, cuya dimensión es 0,63 en lugar de 1. Con su teoría de números irracionales, las teorías de conjuntos y la de la medida y dimensión, es uno de los padres de la matemática actual.

Con Frechet se introdujeron los espacios métricos, que son conjuntos con una definición de distancia. Según la distancia tendremos, por ejemplo, los euclídeos o los fractales. Si tomo una distancia de Minkowski puedo, en el caso de una decisión multicriterio o multiobjetivo, elegir la alternativa que más se aproxime al ideal minimizando la distancia. Sabemos el ideal cuál es, pero es inalcanzable, y lo óptimo será un óptimo paretiano. Lo mismo tendríamos cuando hablemos de santidad. Igualmente deberíamos hacer cuando tenemos que decidir sobre la elección de la pareja o el estado civil. La toma de decisiones es una de las cualidades intrínsecas a la condición humana. Nuestra vida está siempre plagada de decisiones. Unas no son importantes y otras trascendentales. Es la principal labor de los políticos y gobernantes. Está ligada a la sabiduría y a la libertad. La sabiduría es discernimiento en el juicio. Se dice que la sabiduría es un don divino, pero el que toma las decisiones no puede estar separado de la realidad. Siempre debe tener una buena información. En la

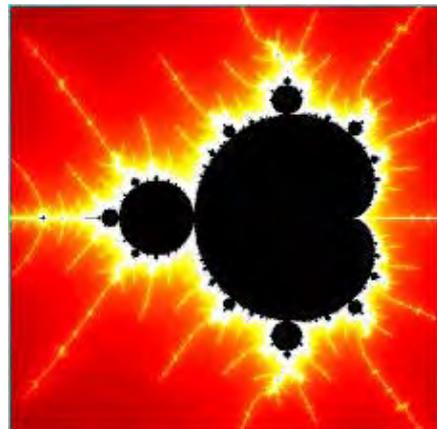
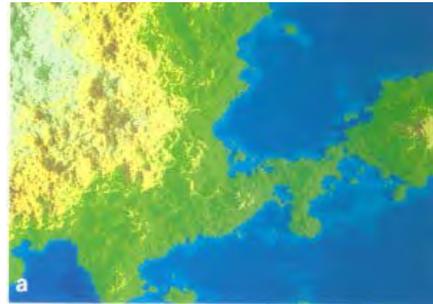
Biblia ya se habla del rey Salomón, famoso por su sabiduría y lo acertado en sus juicios, porque se lo había pedido al Señor y éste se lo concedió. Tal era su fama, que hasta la Reina de Saba, que procedía del actual Yemen, quiso conocerlo. Muchas veces las decisiones son tan difíciles, que son una de las principales causas de estrés. Para facilitar la toma de decisiones, los matemáticos hemos modelizado el proceso y facilitado unas herramientas para ayudar al decisor. Estos métodos matemáticos son de gran utilidad, pero siempre, al final, la decisión debe ser tomada por el decisor y, como vulgarmente se dice, solo y consultando con la almohada. Un ejemplo claro es cuando se realiza una selección de personal. El analista, mediante una serie de criterios, evalúa a los candidatos e incluso los ordena, pero debe elegir una terna, para que el que tiene que admitir al candidato realice una entrevista personal con ellos y elija. En muchas ocasiones, el que había quedado tercero es el elegido, porque hay otras variables, como la empatía, que no pueden ser todavía integradas en el modelo. ¿En

qué parte del cerebro se encuentran y cómo pueden ser medidas? ¿Dónde las ha colocado el Creador?

A finales del siglo XIX y principios del siglo XX, matemáticos como Lebesgue, Hausdorff, Peano, Kock, Minkowski, Besicovitch, etc., trabajando sobre espacios métricos y so-



Benoit Mandelbrot



Conjunto de Julia

bre los conceptos de dimensión y de medida, sientan las primeras bases matemáticas de los fractales, pero fue el científico y matemático B. Mandelbrot (Varsovia, Polonia 1924-Cambridge, Estados Unidos 2010), quien tuvo el mérito de percibir la potencia de la geometría fractal para construir modelos matemáticos de la realidad, y a quien se le considera el padre de esta rama de la ciencia.

J. E. Hutchinson fue, en 1981, el primer matemático que elaboró una teoría unificada para la obtención de una amplia gama de conjuntos fractales: los fractales autosemejantes.

Esto llevó a M. F. Barnsley, en 1985, al estudio de una generalización del método. Hutchinson empleaba semejanzas contractivas y Barnsley empleó aplicaciones contractivas. El método de Barnsley permite obtener, a partir de una imagen natural, una familia de contracciones que generan un fractal, que se va a aproximar a la imagen natural tanto como deseemos. El principal interés estriba en que, para guardar una imagen en un ordenador, basta con guardar la familia de contracciones aso-

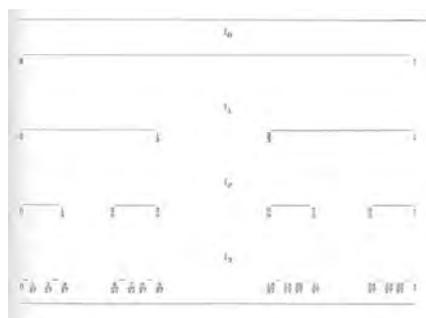
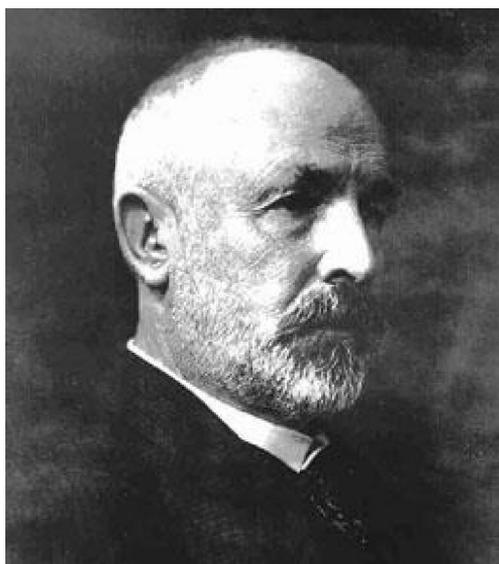
ciada a su fractal correspondiente.

La geometría fractal es la geometría de las formas irregulares, o sea la geometría de la naturaleza. También se puede decir que es la iteración infinita de un proceso simple que da lugar al objeto.

Fractales clásicos son el conjunto de Cantor, el Triángulo de Sierpinsky y la curva de Koch, pero actualmente se sabe que los sistemas nervioso y vascular, del cuerpo humano, son fractales. Las costas, las nubes y los ríos también lo son, al igual que una coliflor.

Si pensamos que podemos alcanzar un objeto complejísimo con solo conocer una ley simple, podemos pensar cómo el creador con algo muy simple, dotándolo de una ley universal, puede haber alcanzado lo que tenemos y lo que en el futuro tendremos. La naturaleza podemos considerarla como un multifractal.

Un mundo apasionante son los operadores matemáticos integrales, que se suelen llamar transformadas. Entre éstas las más conocidas son las de Laplace, la de Fourier, la enventanada de Fourier y la wavelets. Con las wavelets, entre



Conjunto de Cantor

George Cantor

otras muchas aplicaciones, podemos introducirnos en el interior de las imágenes para ver singularidades y lo que el ojo humano no puede apreciar. Por ejemplo, se puede ayudar al médico a diagnosticar, en una mamografía, si las células que aparecen en el tumor son o no cancerígenas. Como sucede en muchos campos de la ciencia, a medida que se va profundizando y conociendo más el tema, las divisiones que se forman, para poder comprender mejor la nueva ciencia, se ve que son artificiales y tienen el mismo origen. Siempre hay un punto común del que se derivan todas. En este caso fractales y wavelets, que parecen tan distintos a primera vista, se va conociendo que no solo tienen puntos comunes y aplicaciones iguales, sino que convergerán y tendrán un origen común.

Eso sucede no solo en la división que se estableció entre física y química y que luego hemos tenido que introducir la físico química; entre la ingeniería y la biología, y ahora tenemos la bioingeniería, sino también entre ciencias y letras. Shikard, el primero que diseñó una máquina aritmética, era profesor de lenguas orientales en Tubingen, en 1624; la gran mayoría de ingenieros ilustres, médicos e investigadores han sido grandes literatos, pintores, músicos, filósofos y teólogos. Desde Leonardo Da Vinci hasta el español D. José Echegaray hay innumerables ejemplos. Podemos detenernos en este último.

José Echegaray nació en Madrid en 1832 y el año pasado 2016, hemos celebrado el centenario de su muerte, también en Madrid. Ingresó en la Escuela de Ingenieros de Caminos Canales y Puertos (en otros países Ingeniería Civil) en 1848 y se graduó con el número uno de su promoción en 1853. Fue profesor de esa Escuela, publicó estudios de matemáticas y de física e ingresó en la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, de la que fue Presidente; asimismo Director General de

Obras Públicas, Ministro de Fomento y Ministro de Hacienda, todo muy acorde con su profesión y estudios científicos. Sin embargo, su gran fama fue como dramaturgo, con innumerables obras que llenaban los teatros de Madrid y curiosamente el Premio Nobel, que recibió en 1904, fue el de Literatura, y relacionado con esta faceta ingresó en la Real Academia Española de la Lengua, presidió el Ateneo de Madrid y la Asociación de escritores y artistas españoles.

Como podemos ver no existe esa dicotomía entre ciencias y letras. Yo siempre he sostenido que, para la formación integral de los estudiantes, se necesitan dos materias: las matemáticas y el latín. Si formamos bien a los alumnos desde la infancia y tenemos buenos profesores, volveremos a crear en una sola persona al matemático, filósofo y teólogo y se plantearán mucho menos esas controversias entre ciencia y religión.

Recuerdo, en el Año 2000, en el que se celebró el Año Mundial de las Matemáticas y formaba parte del Comité Organizador Español, que tuve que ir a dar algunas charlas a colegios e institutos de secundaria de Madrid y me di cuenta de la pobre formación matemática que tenían los alumnos. Habían aprendido de memoria fórmulas sin ningún significado y a calcular con máquinas, pero no a razonar. Por eso las matemáticas son llamadas las «matracas».



Es lo mismo que cuando se aprende el catecismo de memoria, pero no se entra en su significado y en su espíritu.

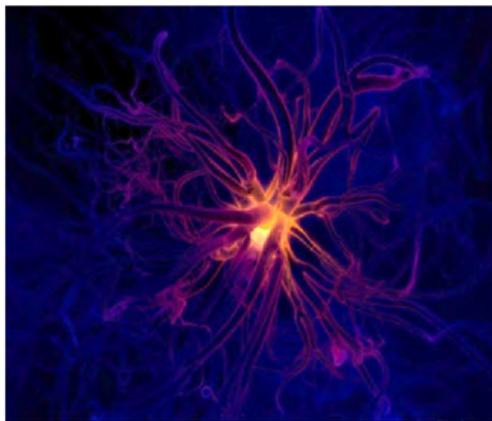
## Cibernética y Robótica

Pasemos a ver someramente la Cibernética, la Robótica y la inteligencia artificial y las redes neuronales artificiales. Según el diccionario de la lengua, la Cibernética es la ciencia que estudia los sistemas de comunicación y de regulación automática de los seres vivos y los aplica a sistemas electrónicos y mecánicos que se parecen a ellos, o también, la ciencia que estudia el funcionamiento de los mecanismos y las conexiones nerviosas de los seres vivos. Esta ciencia nace en los años 40 del siglo XX, impulsada, fundamentalmente, por Norbert Wiener (1894-1964), que fue un extraordinario matemático y filósofo americano, que nació en Columbia-Estados Unidos y falleció en Estocolmo-Suecia, y se le considera el padre de la cibernética. La cibernética es igualmente aplicable a los sistemas físicos y sociales. Podemos hablar de sistemas complejos y Sistemas de Sistemas. En términos técnicos, se centra en funciones de control y comunicación: ambos fenómenos externos e internos del sistema. Esta capacidad es natural en los organismos vivos y se ha imitado en máquinas y organizaciones con la robótica. Especial atención se presta a la retroalimentación y sus conceptos derivados. En la cibernética estudiamos el organismo humano y lo modelizamos con las herramientas matemáticas de las redes neuronales y la inteligencia artificial. En la robótica creamos máquinas y aparatos que simulen y representen acciones o comportamientos humanos.

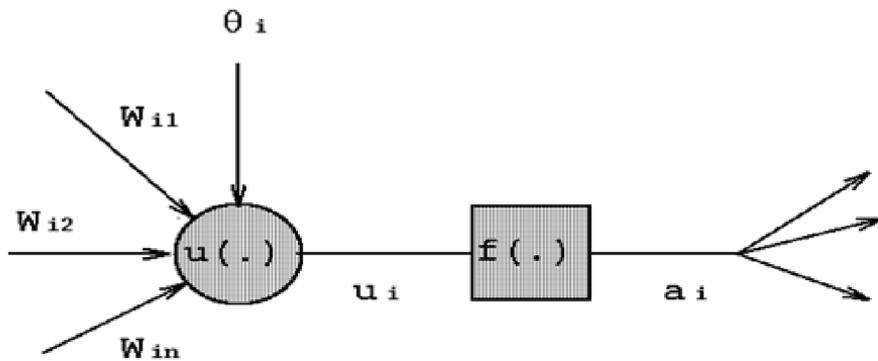
Se ha avanzado mucho en reproducir sistemas humanos complejos, pero todavía estamos a años luz de conocer y reproducir el cerebro humano. La parte afectiva y espiritual del

hombre no se ha podido reproducir. El comportamiento, a veces voluble y por tanto improvisado y no programado, propio del hombre, hace que la máquina, a pesar de la retroalimentación y el aprendizaje, no haya podido parecerse al humano. La libertad, el espíritu religioso, el amor irracional, el matrimonio, el sentido de la vida y todas las características humanas relativas, a lo que llamamos alma y algunos, corazón, son todavía exclusivas de la naturaleza humana. A medida que más estudiamos los matemáticos, biólogos e ingenieros, más necesitamos a los filósofos, sociólogos y teólogos. Por eso es tan importante crear grupos de investigación interdisciplinares, como el GASC-UPM, al que pertenezco. La ciencia ha dado pasos de gigante en el conocimiento del cuerpo humano y somos capaces de hacer prótesis, trasplantes artificiales y robots que realicen nuestras tareas.

También hemos avanzado mucho en el conocimiento del sistema nervioso, desde que el español Santiago Ramón y Cajal (Petilla de Aragón, España, 1852 - Madrid, 1934) obtuvo en 1906, el Premio Nobel de Fisiología y Medicina por sus descubrimientos acerca de la estructura del sistema nervioso y el papel de la



Neurona biológica



Neurona artificial

neurona, pero como hemos dicho, no sabemos si el hombre será capaz algún día de hacer una réplica del cerebro. Todavía no podemos comprender o reproducir determinados comportamientos del cerebro humano, tales como las visiones de Ana Catalina de Emmerick, sobre la casa en la que vivió la Virgen María con San Juan, en Éfeso, después de la muerte de Jesucristo. Ana Catalina fue una monja agustina del siglo XIX, que nunca salió de Westfalia (Alemania) y que nunca recibió instrucción para señalar en un mapa la ciudad de Éfeso. ¿Cómo fue capaz de describir con todo detalle las ruinas de la ciudad y la casa en que estuvo alojada la Virgen?

La panorámica que sucintamente hemos mostrado en este artículo, nos puede hacer pensar que las afirmaciones sobre la incompatibilidad entre ciencia y religión no son ciertas y que cuando alguno diga enfáticamente: ¿cómo siendo científico puedes creer en Dios o en la otra vida?, se le pueda contestar con algunos ejemplos y algunas reflexiones.

## Referencias

- Barnsley, Michael. *Fractals everywhere*. Academic Press, 1988.
- Brans, J. P. and B. Mareschal. The PROMCALC and GAIA Decision Support System for Multi-criteria Decision Aid. *Decis. Support Syst.* 12, 297-310, 1994.
- Brans, J. P. and Ph. Vincke. A Preference ranking Organization Method. The PROMETHEE Method for Multiple Criteria Decision-Making. *Manage. Sci.* 31, 6, 647-656, 1985.
- Darwin, Charles. *El origen de las especies*. Ediciones Zeus, 1970.
- Grau, Juan B.; José M. Anton, Ana M. Tarquis, Diego Andina. Election of water resources management entity using a multicriteria decision (MCD) method in Salta province (Argentina), *Journal of Systemics, Cybernetics and Informatics*, Volume 7, Number 4, pp: 1-7, 2009.
- Grau, Juan B.; José M. Antón, Diego Andina, Ana M. Tarquis, Juan J. Martín. Mathematical Model to elaborate Plans for Adaptation of Rural Communities to Climate Change, *Encyclopedie of*

- Agriculture and Foods Systemas*, Vol. 4: 193-222, Elsevier, 2014.
- Grau, Juan B.; V. Méndez, A. M. Tarquis, M. C. Díaz, A. Saa. *Comparison of gliding box and box-counting methods in soil image analysis*. Gcoderma, 2006.
- Harte, David. *Multifractals, Theory and applications*. Chapman & Hall/CRC, 2001.
- Heller, Michael. *Infinity: New Research Frontiers*, 2014.
- Heller, Michael. *Philosophy of Chance*. 2012.
- Heller, Michael. *Ultimate Explanations of the Universe*. Springer, 2009.
- Lederman, Leon M.; Christopher T. Hill. *Beyond the God Particle*, 2013.
- Mandelbrot, Benoit. *The Fractal Geometry of Nature* (1982).
- Mandelbrot, Benoit. *Fractals: form, chance and dimension* (1977).
- Mandelbrot, Benoit. *Les objets fractals: forme, hasard et dimension* (1975).
- Roy, B. and D. Bouyssou. *Aide Multicritère à la Décision: Méthodes et cas. Collection Gestion*. Economica Ed., Paris, France, 1993.
- Saaty, T. *The Analytic Hierarchy Process*. Mac Graw-Hill, New York, 1980 and 1988.
- Teilhard de Chardin, Pierre. *Ciencia y Cristo*. Taunus Ediciones, 1968.
- Teilhard de Chardin, Pierre. *El corazón de la materia*. Sal Terrae, 2002.
- Teilhard de Chardin, Pierre. *El fenómeno humano*. Taunus Ediciones, 1986.
- Teilhard de Chardin, Pierre. *Escritos esenciales de Pierre Teilhard de Chardin*. Sal Terrae, 2006.
- Zellini, Paolo. *Breve historia del infinito*. Siruela, 2004.
- Ciclo de conferencias de la Fundación BBVA: Los secretos de las partículas 2014, LHC <Run 2>, impulsando tecnologías y despejando incógnitas 2015, La ciencia del cosmos, la ciencia en el cosmos, 2011-2016.

# COLABORACIONES



## Una sinagoga moderna para la comunidad sefardí en Salta<sup>1</sup>

### A Modern Synagogue for the Sephardi Community in Salta

Fabiana Andrea Mariotti<sup>2</sup>

---

#### Resumen

El carácter fundamental de una sinagoga<sup>3</sup>, como centro de la vida comunal judía, constituye no solo un lugar de culto sino también de reunión, con salas de estudio y de asamblea, cafetería y biblioteca. Bajo los lineamientos de este programa, en 1965 Horacio «Bucho» Baliero, asociado con Carmen Córdova y Ernesto Milsztein, construyeron en la ciudad de Salta, a pocas cuadras de la Plaza 9 de Julio, un templo para la comunidad sefardí. Se trata de un edificio de 300 m<sup>2</sup> que aún hoy mantiene su función religiosa. El buen estado de conservación refleja el espíritu original del proyecto: una estructura anidada; el espacio interior funcionando como espacio exterior es la síntesis de diseño.

Este trabajo tiene como objetivo primero rescatar de esta obra singular su innegable consistencia conceptual, adecuada a un tiempo pero sobre todo adecuada a un lugar; segundo, reflexionar sobre la importancia de la conservación del patrimonio religioso como instrumento para mantener vivos aquellos lugares sagrados que forman parte de la identidad de cada comunidad.

**Palabras clave:** arquitectura moderna - identidad cultural - patrimonio religioso - sinagoga

#### Abstract

The fundamental character of a synagogue as center of Jewish communal life constitutes not

---

Citar: Mariotti, Fabiana Andrea. «Una sinagoga moderna para la comunidad sefardí en Salta». *Cuadernos Universitarios* [Salta, Argentina], núm. 10, 2017: 37-48

---

<sup>1</sup> Esta investigación integra la primera fase del Relevamiento y Catalogación de la Arquitectura Moderna, Tardomoderna y Posmoderna del Noroeste Argentino, realizada desde la Facultad de Arquitectura de la UCASAL en colaboración con la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional de Tucumán. La metodología de trabajo propone el relevamiento arquitectónico y fotográfico, entrevistas personales y la confección de fichas IMMOA (Inventario del Movimiento Moderno en Argentina, ICOMOS Argentina) para su difusión y en consecuencia su debida valoración.

<sup>2</sup> Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad Católica de Salta.

<sup>3</sup> En lengua hebrea la sinagoga se llama *BetHaknéset* o «lugar de reunión».

only a place of worship but also a place for meeting, with study and assembly rooms, cafeteria and library. According to the rules of this programme, in 1965 Horacio «Bucho» Baliero, associated with Carmen Córdova and Ernesto Milsztein, built a temple for the Sephardi community in Salta city. It is a 300 m<sup>2</sup> building located a few blocks from «9 de Julio» square and it maintains, even today, its religious function. Its good state of preservation reflects the original spirit of the project: a nestled structure; the synthesis of the design is the interior space which functions as the exterior space.

The objectives of this paper are, first, to highlight this work's undeniable conceptual consistency, appropriate for a certain time and especially for a place and second, to reflect on the importance of preserving religious heritage as a means of maintaining alive those sacred places which are part of each community identity.

**Key words:** modern architecture - cultural identity - religious heritage - synagogue

## Introducción

La comunidad sefardí<sup>4</sup> en Argentina se organizó en base a una asociación distintiva con presencia de cuatro principales comunidades: a) los sectores sefardíes de lengua árabe oriundos de Alepo, Siria, reunidos en la Asociación Israelita Sefaradí 21 Argentina de Beneficencia, creada en 1924; b) los sefarditas latino-parlantes provenientes de Grecia, Turquía y los Balcanes, que formaron en 1914 la Asociación Comunidad Israelita Sefaradí de Buenos Aires; c) los oriundos de Marruecos —que formaron una de las comunidades judías más importantes de África hasta la creación del estado de Israel—, reunidos desde 1891 en la Asociación Comunidad Israelita Latina de Buenos Aires; d) los sefarditas de lengua árabe provenientes de Damasco, que formaron en 1913 la Asociación Israelita Sefaradí *BenéEmet* - Hijos de la Verdad (Caro, 2006).

En Salta, la comunidad se estableció alrededor de 1910 con la llegada de sefardíes oriundos de Siria, Líbano, Grecia, del Imperio Otomano y de Italia. Se supone que los primeros inmigrantes fueron Jaime Adji, Jacobo Mandil

y Schalom Adji. Luego llegaron Simón, Marcos, Moisés, Elías, Menace, Abraham y David Zeitune; Moisés y Asher Abrebanel, Isaac Acreche; Tufic, Carlos y Simón Hasbani, Santos Apesoa, Bejor Charad, David Jassan, Isaac Albuje, Moisés y Mauricio Schatah, Isaac y Abraham Alfici; Sabetay, Isaac y Salvador Zevi, Roberto Hemoy y Frida de Halak. Con el paso del tiempo fue mermando el número de integrantes; contaba en 1985 con solo 20 familias, pero manteniendo su estructura de comunidad, su templo, el salón de actos y el cementerio a su cargo (Grinblat, 1986).

Los miembros de la familia de Simón Zeitune, originarios del Líbano, que se reconocen como judíos del Oriente, formaron en 1917 la Sociedad Israelita Salteña «La Unión» de Socorros Mutuos –SISLU– que acordó su personería Jurídica por Decreto n.º 1446 del 5/12/17 y su inscripción en el Instituto Nacional de Acción Mutua (I.N.A.M.) n.º 5 (Sr. Marcos Zeitune, entrevista personal, 1 de agosto de 2016).

La sede ocupó una propiedad sobre calle Caseros 1023, sobre un terreno de 665 m<sup>2</sup> de 13,86 m de frente, 14,80 m de fondo y 47,60 m

<sup>4</sup> Coloquialmente se utiliza en forma indistinta «sefaradí» o «sefardí» para designar a los habitantes de Sefarad, topónimo bíblico que la tradición judía ha identificado con España.

de profundidad. La construcción original era una típica vivienda tipo chorizo de finales del siglo XIX, con dos habitaciones y zaguán hacia la calle y demás locales sobre la galería y el patio interno. Luego se realiza una ampliación

según consta en un plano aprobado 3/3/1941, con lo que ocupa prácticamente la totalidad de la parcela con un amplio salón de 10 m x 17 m que fue utilizado como templo.



Fig. 1. Vista aérea y plano de ubicación urbana del SISLU y su relación con la plaza central de la ciudad de Salta, sobre calle Caseros entre calles Jujuy e Islas Malvinas.

## Desarrollo

El encargo para ampliar y refuncionalizar la propiedad ocupada como templo por la comunidad sefardí surgió cuando los arquitectos

Baliero<sup>5</sup>, Córdova<sup>6</sup> y Milsztein<sup>7</sup>, junto al ingeniero civil Marcos Gonorazky, estaban trabajando para la firma Comercial de Simón

<sup>5</sup> Horacio Baliero. Buenos Aires (1927-2004). Arquitecto. Integrante del grupo OAM —Organización de Arquitectura Moderna— en los últimos años de la década del cincuenta y miembro fundador de la Editorial Nueva Visión. Cercano al pensamiento de Tomás Maldonado, y también en cierta medida a los postulados de la Escuela de Ulm, su mayor producción representa un momento de síntesis de peculiar calidad entre las vertientes del Organicismo y del Racionalismo, que tensionan largamente el campo disciplinar argentino del momento. Recoge, por otra parte, variadas influencias, como la de Richard Neutra, Antonio Bonet y la escuela del Modernismo brasileño. Actuó como profesor adjunto de Composición Arquitectónica de la FAU entre 1963 y 1966, en el taller dirigido por Odilia Suarez.

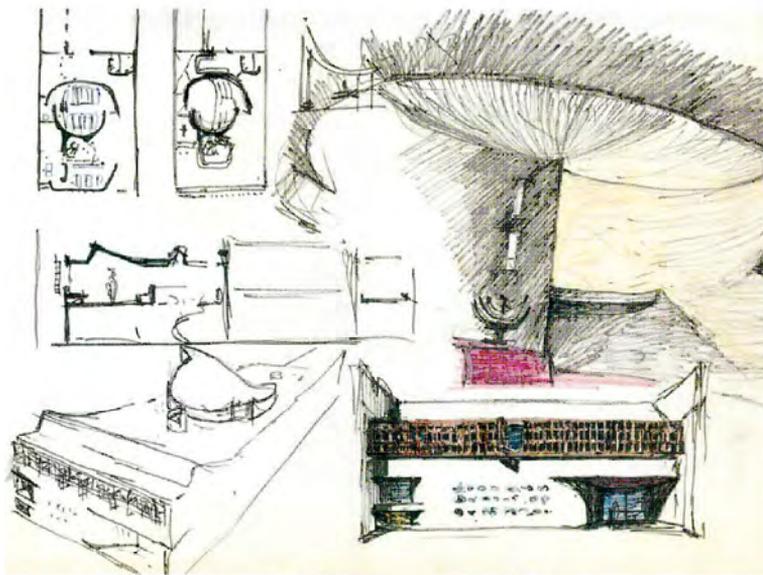


Fig. 2. Croquis de estudio de SISLU, Centro sefardí en Caseros y Arenales (hoy calle Islas Malvinas), Salta (1966). Baliero, Córdoba y Milsztej. Fuente: <http://arqhd.clarin.com/post/117792788768/selecci%C3%B3n-de-croquis-en-distintas-t%C3%A9cnicas>.

Fig. 3. Vista de la fachada del edificio. Fuente: fotografía Ana Paula Díaz, 2016.

Zeitune e Hijo S.A.C.I. en la construcción del nuevo edificio de la Tienda San Juan<sup>8</sup> ubicado en la emblemática esquina salteña de Caseros y Alberdi, en el año 1965.

El estudio de arquitectos de Buenos Aires realiza el proyecto sin cargos para la Familia Zeitune, con la cual entabla una relación personal muy estrecha que continuó en nuevos emprendimientos, por lo menos hasta el año 1976. El proyecto firmado por el socio más joven del grupo, el arq. Ernesto Milsztein, contó también con la participación en la dirección y ejecución del Ing. Gonorazky. La propuesta mantiene el salón realizado a mediados de los años cuarenta como salón de usos múltiples (S.U.M.) y se demuele la vivienda ocupada hasta el momento con usos comunitarios y administrativos; la aprobación municipal se concretó el 5/6/1967.

«Hacer de lo estrictamente necesario un hecho estético». Baliero, en su cátedra univer-

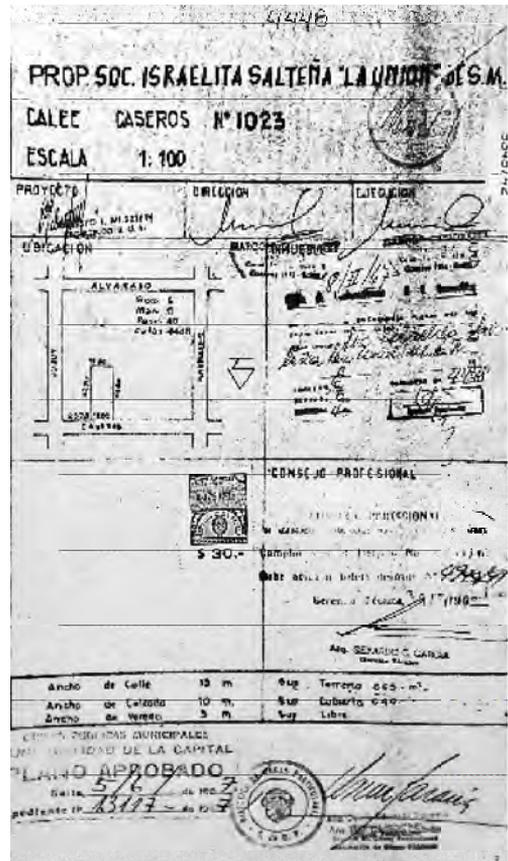


Fig. 4. Carátula del plano Municipal. Obra: Ampliación edificio social. Propietario: Sociedad Israelita Salteña «La Unión». Fuente: Sr. Zeitune

Entre 1981 y 1983 lo hizo como profesor asociado en la FAU de la Universidad de Belgrano en la cátedra dirigida por Juan Manuel Borthagaray, desde entonces y hasta febrero de 2004, cuando murió, fue profesor titular de Diseño en la UBA (Liernur, 2004).

<sup>6</sup> Carmen Córdova. Buenos Aires (1929-2011). Arquitecta. Formó parte del grupo OAM. Junto a J. Solsona y E. Katzenstein se inició como docente en la cátedra de Wladimiro Acosta. En 1986 fue Secretaria Académica en el decanato de J. M. Borthagaray en la FADU, UBA, durante dos mandatos, y luego fue elegida decana entre 1994-96. Junto a Horacio Baliero, esposo y socio, realizaron una vasta obra por más de tres décadas. Ganaron el concurso del Cementerio Parque Mar del Plata en 1961; en 1964 el concurso del Colegio Mayor Universitario Hispano Argentino Nuestra Señora de Luján en Madrid, edificio que en 2004 fue declarado patrimonial por el gobierno de España. En 2004 recibió el Premio Trayectoria artística del Fondo Nacional de las Artes.

<sup>7</sup> Ernesto León Milsztein (1938). Arquitecto. Profesionalmente actuó asociado a Horacio Baliero, Córdova, Casares y Aisenso.

<sup>8</sup> Los planos municipales de la Tienda San Juan fueron aprobados el 1/12/1965

sitaria y en sus obras, promovió «lo necesario» no solamente como un marco ético para quien elabora respuestas desde su proyecto, sino, yendo más allá, como la fuente de una estética (Cátedra Baliero, FADU, UBA, 2014). Esta obra, menor, sin estridencias, escondida en la ciudad, es muestra cabal de su pensamiento. Baliero dice sobre el SISLU: «Es una obra salteña, tiene algo del Perú. Siendo una obra innegablemente moderna, recrea temas tradicionales, el balcón limeño, el tramado y la ventana, el muro encalado sobre el cimientado de piedra. El material más sencillo para su construcción era la piedra. En la zona no había buenas fábricas de baldosas. Entonces se me ocurrió que la piedra estaba tan a mano, tan cerca, la piedra natural» (Dujovne, 2006). Se refiere al material extraído del San Bernardo, cerro tutor de la ciudad, aunque cabe la posibilidad de que provenga de canteras de cerros aledaños.

En cuanto a su inserción urbana y ante la configuración formal de la calle, los proyectistas tuvieron un pequeño gesto hacia la ciudad y los transeúntes al retranquear la línea de edificación para ampliar la vereda a 3 m de ancho, con lo que se genera un mayor espacio de acceso al edificio, considerando que las veredas sobre Caseros, antigua calle del Comercio, mantienen el ancho de 1,20/1,30 m delineado en tiempos coloniales. Hoy el retranqueo es una medida discutible patrimonialmente, ya que si bien funcionalmente es muy útil, altera el perfil de la calle, convirtiéndose en una anomalía en el tejido urbano.

Este «saber dar respuestas» a lo que se necesitaba y a las condiciones del lugar es una muestra temprana en la larga trayectoria profesional de Baliero quien, siempre actuando en grupos<sup>9</sup>, repitió en este proyecto ideas que ya se habían materializado en el plano del Cementerio Israelita de Mar del Plata en 1963, junto a Carmen Córdova, años antes de proyectar el SISLU en Salta. El empleo de formas curvas como generatrices fue una conjunción de hechos donde prevaleció claramente la influencia de la arquitectura modernista brasilera tras un viaje para presentar la Revista Nueva Visión en la Bienal de San Pablo. Baliero prolongó su estadía en Río de Janeiro to



Fig. 5. Espacio de acceso sobre calle Caseros.  
Fuente: fotografía Ana Paula Díaz, 2016.

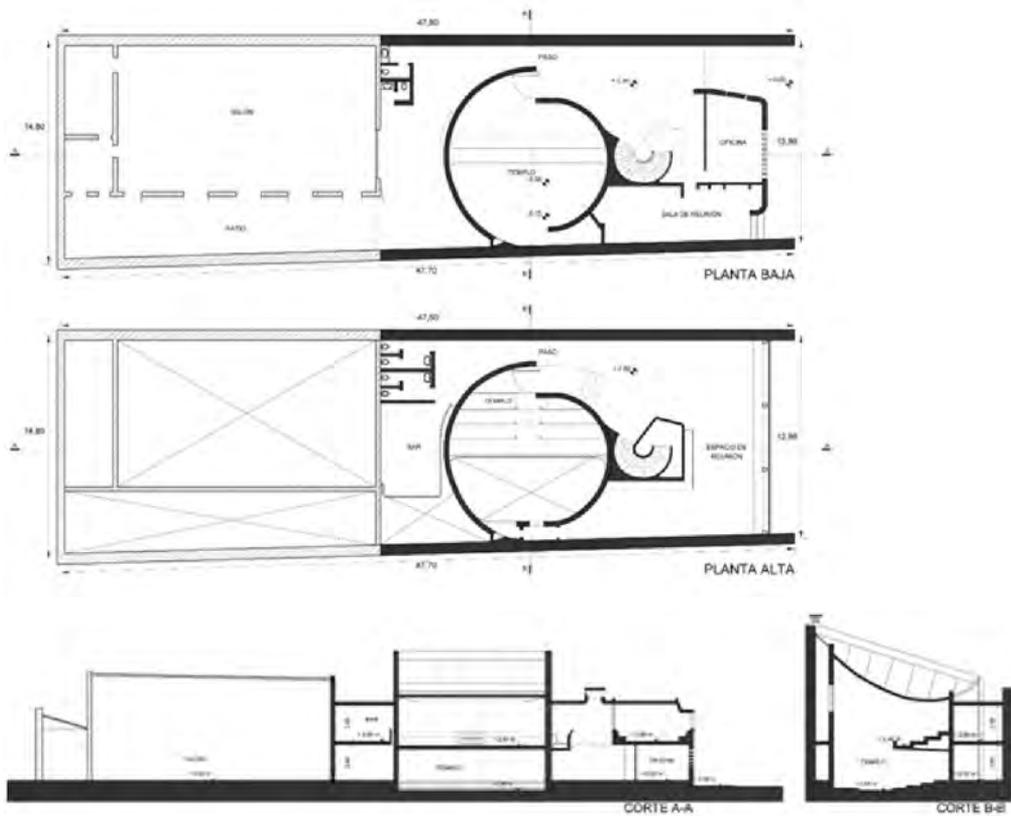
<sup>9</sup> Horacio Baliero profesionalmente ha actuado en distintos grupos, asociado entre otros con Eduardo Polledo, Alicia Cazzaniga, Carmen Córdova, Juan Manuel Borthagaray, Ernesto Milsztein, Ernesto Katzenstein, Alberto Casares Ocampo, Francisco Bullrich. (Liernur, 2004).

por más de 6 meses, compartiendo tiempo y experiencias con Oscar Niemeyer.

Para explicar el edificio es necesario entender primero el fundamento de la génesis formal del proyecto según las propias concepciones del autor: el «espacio interior» funcionando como «espacio exterior» en una estructura anidada<sup>10</sup> como idea-fuerza. Baliero dice: «Me interesa que lo interno y lo externo sean una misma cosa, con el mismo sentido, no que tengan la misma función. Que esa pared sirva lo mismo para adentro que para afuera, afuera

le da esa fluidez de movimiento y adentro le da una cosa envolvente de cierre amable, al fin de cuentas es un templo» (Dujovne, 2006). No quería que hubiera «cuartitos ni espacios pegados», solo el muro del frente y las medianeras.

El «espacio exterior» al que se refiere es el que fluye entre la caja conformada por las medianeras y los muros semicirculares que definen el recinto sagrado, y que contiene desde el espacio de entrada, oficina, sala de reuniones y sanitarios, en la primera planta, y a través de una escalera helicoidal comunica con la bande-



Figs. 6 y 7. Plantas y cortes longitudinal A-A y transversal B-B redibujados en Autocad sobre Planos Municipales originales. Autor: Fabiana A. Mariotti, 2016.

<sup>10</sup> Se entiende que una estructura aloja o contiene a otra.

ja superior destinada a las mujeres, y un gran espacio social de reunión, biblioteca con cafetería-bar con visuales hacia una doble altura.

Las próximas imágenes buscan reflejar las diferentes respuestas arquitectónicas que encontraron ante la inquietud a la que se enfrentaban: ¿cómo poner un prisma con aristas por

donde la gente circula? Con la propuesta lograron modificar sustancialmente la sensación espacial que siente el usuario cuando se introduce en un espacio guiado por planos curvos enfrentándose a una experiencia arquitectónica diferente a la modernidad cubista de planos y ángulos rectos.

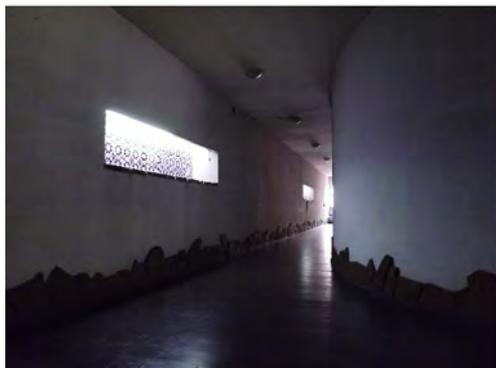


Fig. 8. La escalera helicoidal es un elemento arquitectónico que se percibe en forma dinámica. La claraboya aporta un punto de luminosidad al espacio social de entrada.

Fig. 9. Entrada al recinto del templo en planta baja. Puerta pivotante de madera de proporción «casi cuadrada» de 2 m de ancho.

Fig. 10. Vista del corredor en la planta superior que conecta el gran espacio de reunión con biblioteca y bar. Zócalos de lajas del cerro San Bernardo.

Fig. 11. Zona de asientos con revestimiento de mayólicas blancas y azules en la planta alta con visuales hacia la calle Caseros. Fuente: fotografía Ana Paula Díaz, 2016.

Francisco Bullrich, al analizar la obra de arquitectos jóvenes que actuaron en la Argentina en este período —Clorindo Testa, Mario Soto y Raúl Rivarola, Justo Solsona, Jorge Erbin, Juan O. Molinos, Juan M. Borthagaray y Horacio Baliero, entre otros—, sostiene que a partir de 1960 se gestó una tendencia arquitectónica que, sin constituir un movimiento, surge de un mismo deseo de liberarse definitivamente del repertorio cubista y de sus implicaciones ulteriores; buscan alejarse de configuraciones espaciales simples, ideando estructuras de hormigón que expresen la plasticidad de este material y un modo más expresivo en el tratamiento de la mampostería y de los materiales a su disposición (Bulrich, 1969).

El «espacio interior» en esta «estructura anidada» corresponde al templo propiamente dicho, de planta circular, con un diámetro de 10,50 m. Repitiendo pequeñas señales de buen diseño, como el retiro del frente en la fachada, los muros curvos que levantan formalmente el volumen fueron trazados con diferentes radios expresando las riquezas que hay en el «medio», como por ejemplo la expansión materializada por los vanos de las entradas al recinto en ambos niveles y el hecho de despegarse del muro medianero oriental, alojando un pequeño espacio para el rabino, y a nivel de la cubierta instalando una claraboya que a través de una raja vertical de ladrillos de vidrio sobre el muro curvo derrama luz cenital sobre el sitio sagrado.

Resuelta en dos niveles, la *mejitza* —separación— divide las secciones de hombres y mujeres como reminiscencia del Templo de Jerusalén. La dimensión social y la distracción que a veces acompaña a los grupos heterogéneos buscan ser eliminadas en el culto judaico para mantener el principio fundamental



Fig. 12. Vista del muro curvo que contiene el Tabernáculo. Estrella de David calada. Candela-bro de siete brazos- *menorot*. Fuente: fotografía Ana Paula Díaz, 2016.

de la plegaria: una relación entre la persona y Dios. En algunas sinagogas, en lugar de *mejitza*, hay una galería separada para las mujeres. Baliero explica que las *ejabas* (sic)<sup>11</sup> de España y Portugal tenían ese balcón en un segundo nivel para las mujeres, son simples, sin ningún ornato, todo blanco, la madera constructiva muy austera (Dujovne, 2006).

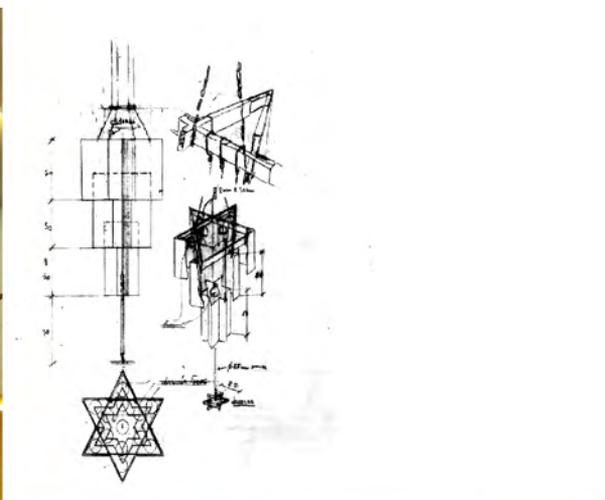
Los valores identitarios de la fe judía se expresan en esta obra en sus símbolos y ornamentos: la tarima elevada conocida como *Tebá* donde se realiza el culto; el armario que los

<sup>11</sup> Es probable que Baliero al decir *ejabas* se refiera al término *aljama* cuyo significado hace referencia a un edificio dedicado al culto judío. <http://dle.rae.es/srv/fetch?id=1trx9rX|1ts545y>

sefardíes llaman *Hejal* donde se protege la *Toráh*<sup>12</sup> dada a Moisés por Dios; los candelabros de siete brazos —*menorot*—; la Estrella de David calada sobre el muro protagonista de la tarima de los rituales, que se repite en las lámparas de bronce diseñadas por Baliero.

Sin dudas, otra riqueza de este edificio está en los materiales elegidos por los autores: el empleo de las piedras y lajas de la región para

zócalos y alfeizares; hornacinas y bancos rígidos con mayólicas blancas y azules; madera natural en carpinterías y celosías en el balcón de la fachada; todo en contraste con el blanco rugoso de los revoques que se destaca aún más por la luz cenital. Probablemente los elementos, texturas y colores utilizados buscaron vincular la tradición local con el carácter netamente moderno del edificio.



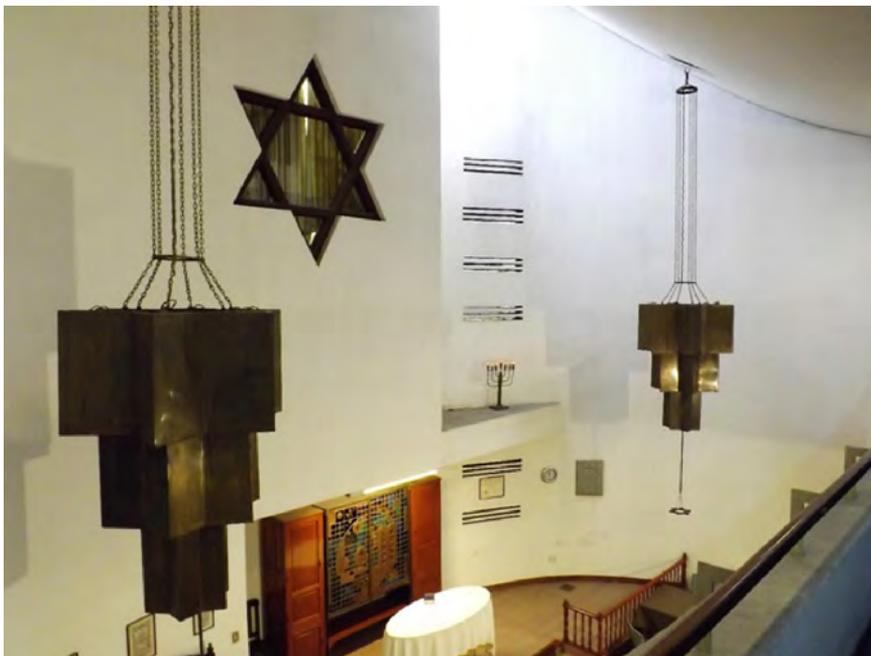


Fig. 17. Vista de la tarima elevada, *Tebá y Hejal*. Fuente: fotografía Ana Paula Díaz, 2016.

Fig. 13. Vista interior del templo desde el balcón para las mujeres. Sobre el muro principal encontramos la estrella de David calada sobre el muro. Fuente: fotografía Ana Paula Díaz, 2016.

Fig. 14. Vista del cielorraso curvo sobre el templo con lámparas colgantes de bronce, 2016.

Fig. 15. Detalle de lámpara. Dibujo de Horacio Baliero. Fuente: Dujovne, 2006: 44.

Fig. 16. Vista panorámica del interior. Plaza donde se reúne la asamblea, sección de los hombres. Fuente: fotografía Ana Paula Díaz, 2016.

## Conclusiones

Según Horacio Baliero,

La Arquitectura es cultura. Es difícil transmitir esto, porque hacer arquitectura es trabajar con ciertos materiales que no son los que utilizan otros que trabajan con palabras, con sonidos o con colores. En lo perdurable, históricamente, el desafío creativo es la eliminación de lo superfluo. Hacer una estética de lo necesario.

Es indiscutible que el valor de esta sinagoga como ejemplo de nuestra arquitectura moderna radica en su sencillez, un muro curvo que materializa un hecho arquitectónico donde se encuentran las fuerzas interiores y exte-

<sup>12</sup> Texto que contiene la ley y el patrimonio identitario del pueblo israelita.

riores de uso y de espacio. Este «menos es más» locales la forma que tiene el autor para hacer «lo necesario» que aquí se entiende como lo indispensable, incluso en términos de programa.

Dar a conocer este patrimonio arquitectónico le dará visibilidad y permitirá en consecuencia su conservación, pero además, garantizará la perdurabilidad de los valores, costumbres y rituales de la pequeña comunidad sefardí en nuestra ciudad de Salta. Entonces, mantener la arquitectura será también mantener la cultura.

### Agradecimientos

En especial al Sr. Marcos Zeitune, su hija Noemí Zeitune de Baschkier y al Sr. Alejandro Zamarian por su colaboración y buena predisposición, con lo que se facilitó mi trabajo.

A la arquitecta Susana Villavicencio de la UNT por incentivar a seguir investigando.

### Referencias

- Bullrich, F. *Arquitectura Latinoamericana 1930/1970*. Barcelona: Gustavo Gili S.A., 1969.
- Caro, I. *Comunidades judías y surgimiento de nuevas identidades: el caso argentino*. Persona y Sociedad/ Universidad Alberto Hurtado. Chile. Vol. XX. N° 3, 43-72, 2006.
- Cátedra Baliero. FADU, UBA. *Maestros de la Arquitectura Argentina. Bucho Baliero*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Arte Gráfico Editorial Argentino, 2014.
- Dujovne, B. *Baliero*. Buenos Aires: Edición Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. UBA, 2006.
- Grinblat, I. *Historia de la comunidad judía en la Provincia de Salta*. Salta: Sociedad Israelita Salteña, 1986.
- Liernur, J. F. *Diccionario de Arquitectura en la Argentina*. Buenos Aires: AGEA, 2004.

*Recibido: junio de 2017*  
*Aceptado: octubre de 2017*

## Transplantes jurídicos: un debate enriquecedor

### Legal Transplants: an Enriching Debate

Urbano Sonzini Astudillo<sup>1</sup>

---

#### Resumen

El presente ensayo busca introducir al lector en el análisis del llamado fenómeno de los «trasplantes jurídicos» mediante la presentación y comparación de las posturas y visiones que a su respecto han adoptado distintos *iusfilósofos*, juristas y políticos a lo largo del tiempo. Este extendido fenómeno de índole jurídica, política y social, ha tenido desde siempre una trascendencia y una influencia mayúscula tanto en nuestra práctica jurídica como en la discusión político-legislativa nacional, mas no ha motivado una atención equivalente en el ámbito doctrinario y académico local. Por ello, este trabajo pretende atraer la atención de los operadores jurídicos sobre el fenómeno de los también llamados «préstamos jurídicos» para, así, intentar generar en torno a esta realidad un debate que redunde en el enriquecimiento de la discusión político-jurídica.

**Palabras clave:** transplantes jurídicos - préstamos jurídicos - efecto de mutación

#### Abstract

This paper aims to introduce the reader to the analysis of the so-called «legal transplantation» phenomenon by exposing and comparing the postures and ideas that different philosophers, jurists and politicians have adopted regarding this matter. This widespread phenomenon -of legal, political and social nature- has always exercised a major influence on both our legal practice and our national political and legislative debate. However, it has not drawn an equivalent attention in the local academic and doctrinal field. Therefore, this work attempts to attract the attention of legal operators to the phenomenon of the also called «legal borrowings» in order to

---

Citar: Sonzini Astudillo, Urbano. «Transplantes jurídicos: un debate enriquecedor». *Cuadernos Universitarios* [Salta, Argentina], núm. 10, 2017: 49-61.

---

<sup>1</sup> Universidad Católica de Salta, Facultad de Ciencias Jurídicas, Carrera de Derecho, Cátedra de Filosofía del Derecho, Ayudante Docente Adscripto. Poder Judicial de Salta, Juzgado Civil y Comercial de Primera Nominación, Secretario.

try to generate a debate about it that enriches the political and legal discussion.

**Key words:** legal transplants – legal borrowings – mutation effect.

---

## Introducción

La incorporación de reglas e instituciones jurídicas de origen extranjero al ordenamiento legal argentino ha sido una práctica sumamente común a lo largo de toda nuestra historia legislativa y judicial y en prácticamente todos los ámbitos del derecho, tanto público como privado. Esta extendida praxis, sin embargo, no ha evidenciado un correlato semejante en el frente doctrinario; en efecto, pese a la gran relevancia que en nuestro país ha tenido en la originación de normas jurídicas y en el desarrollo de la jurisprudencia, el llamado fenómeno de la «trasplatación legal» no ha suscitado mayormente el interés de la doctrina vernácula, siendo hasta la actualidad una cuestión poco tratada por los estudiosos locales<sup>2</sup>.

Mediante este trabajo buscaré presentar y analizar someramente el panorama doctrinario actual en relación al fenómeno de la «trasplatación legal» y al muy relacionado «efecto de mutación». Así, empezaré por intentar definir y explicar el concepto de trasplatación legal; luego analizaré brevemente la polémica en torno a la existencia, conveniencia y utilidad de los trasplantes legales en la realidad, para después pasar a presentar y estudiar sucintamente el llamado «efecto de mutación»; finalmente, trataré de aplicar los conceptos analizados previamente a la reali-

dad específica de la trasplatación de normas constitucionales.

## Acerca del concepto de trasplatación legal

En el plano de la realidad los sistemas jurídicos no surgen ni existen aisladamente, sino que, por el contrario, la mutua y recíproca influencia que unos ejercen sobre otros contribuye en gran medida a su formación, desarrollo y caracterización. Es decir, los ordenamientos jurídicos de los diferentes países se influyen y afectan permanentemente entre sí a través del intercambio de experiencias, ideas y modelos, lo que generalmente termina por cambiarlos y modificarlos en su contenido y configuración. En tal sentido, el estudio de los trasplantes legales, a veces también llamados «préstamos legales», en el marco del derecho comparado, apunta principalmente a entender y explicar la compleja dinámica que presentan estos procesos de transferencias interjurisdiccionales<sup>3</sup>.

La trasplatación legal es usualmente definida por los investigadores, en términos generales, como el proceso mediante el cual leyes, reglas e instituciones jurídicas originadas y desarrolladas en el marco de un determinado sistema legal son luego adoptadas e implementadas en otro distinto, ya sea de ma-

---

<sup>2</sup> Cfr. Rosenkrantz, C. F. (2005). En contra de los «préstamos» y de otros usos «no autoritativos» del derecho extranjero. *Revista Jurídica de la Universidad de Palermo*, Año 6, N° 1, 71-95.

<sup>3</sup> Cfr. Perju, V. (2012). Constitutional transplants, borrowing and migrations. En Rosenfeld, M.; Sajo, A. *The Oxford Handbook on Comparative Constitutional Law* (1304-1327), Oxford, Oxford University Press.

nera voluntaria o por imposición externa<sup>4</sup>. Estos procesos pueden darse de múltiples maneras y pueden diferir grandemente entre sí en cuanto a su materia y su extensión. En efecto, desde el punto de vista de la materia, los préstamos legales pueden darse, por ejemplo, tanto en el ámbito del derecho público como en el del derecho privado, mientras que en cuanto a su extensión o alcance los trasplantes pueden consistir en la incorporación de una determinada norma o institución referida a una temática específica o, por el contrario, en la recepción de un sistema legal extranjero completo<sup>5</sup>.

Los países, entonces, podrían dividirse entre aquellos que se comportan en el mundo jurídico como «exportadores netos de derecho», por un lado, y aquellos que resultan «importadores netos de derecho», por el otro; asimismo, podría formarse un tercer grupo con los que actúan simultáneamente como «exportadores» e «importadores» de normas jurídicas. Obviamente, el lugar que un país ocupa en tal división varía a lo largo del tiempo y según la temática jurídica de que se trate. Por ejemplo, un país alguna vez «importador neto» puede resurgir posteriormente en la historia como «exportador neto», como es el caso de los Estados Unidos, mientras que otro podría ser al mismo tiempo «exportador» en materia de derecho privado e «importador» en cuestiones de derecho público. Finalmente, podría decirse también que la condición de un país puede variar respecto de diferentes países. Así, por ejemplo, tenemos que por múltiples medios

México usualmente «importa» normas e instituciones jurídicas de los Estados Unidos, mientras que, simultáneamente, «exporta» derecho a varios de sus vecinos centro y sudamericanos<sup>6</sup>.

Si bien en la doctrina internacional los conceptos de «trasplante» y «préstamo» por lo general son usados de manera unívoca e indistinta, con el objeto de intentar alcanzar una mayor claridad expositiva y siguiendo la terminología adoptada por el flamante ministro de la Corte Suprema Rosenkrantz, cabe advertir que en lo sucesivo en este trabajo llamaremos propiamente «trasplante» a la incorporación de derecho extranjero realizada a través de medios legislativos, es decir, mediante su adopción legal, mientras que reservaremos la denominación de «préstamos» para las introducciones realizadas judicialmente, es decir, por la decisión de un tribunal local de usar en una sentencia derecho de origen extranjero por considerar que cabe otorgar al mismo cierta autoridad también en el ámbito local, aún cuando no haya sido formalmente incorporado a nuestra legislación<sup>7</sup>.

### **Acerca de la existencia y conveniencia de los trasplantes legales en la realidad<sup>8</sup>**

Las posiciones asumidas por los doctenarios respecto de la existencia o no de trasplantes y préstamos legales en la realidad jurídica pueden ser divididas, *grosso modo*, en dos

<sup>4</sup> Cfr. Schauer, F. (2000). The politics and incentives of legal transplantation. Recuperado de <https://www.hks.harvard.edu/content/download/69341/1250174/version/1/file/044.pdf>

<sup>5</sup> Cfr. Mousourakis, G. (2010) Transplanting legal models across culturally diverse societies: a comparative law perspective. *Osaka University Law Review*, No. 57, 87-110.

<sup>6</sup> Cfr. Smits, J. M. (2013). Import and export of legal models: the Dutch experience. *Transnational Law and Contemporary Problems*, No. 13, 551-574.

<sup>7</sup> Cfr. Rosenkrantz, C. F.; op. cit.

<sup>8</sup> Cfr. Perju, V.; op. cit.

posiciones extremas y antagónicas.

En un extremo del espectro aparecen aquellos *iurifilósofos* y estudiosos del derecho comparado que argumentan que la influencia recíproca entre el derecho y la sociedad, es decir, entre la estructura legal de un determinado país y su entorno económico, cultural e histórico, es insignificante, y que, por lo tanto, los procesos de trasplante de normas y reglas jurídicas, y aún de regímenes legales enteros, entre países culturalmente diversos no sólo resultan socialmente posibles sino que, en la mayoría de los casos, incluso pueden ser jurídicamente convenientes.

Del otro lado del espectro encontramos a los doctrinarios que, desde una perspectiva *iurifilosófica* que en algún punto podríamos caracterizar como hegeliana<sup>9</sup>, directamente niegan la posibilidad y existencia de procesos de migración jurídica en la historia. Estos estudiosos, encabezados por Savigny, entienden que la forma y contenido de un sistema jurídico dependen intensamente del espíritu e idiosincrasia particular de la comunidad a la cual pertenece, por lo que las normas de cada país se encuentran fuertemente condicionadas por las circunstancias culturales e históricas en las que se desarrollan<sup>10</sup>. En consecuencia, toda vez que el espíritu y el contexto histórico y cultural de una comunidad no pueden ser transferidos a otra, entienden los juristas enrolados en estas posturas que las reglas y normas legales no viajan de un país a otro y, por lo tanto, los trasplantes legales entre países son simplemente imposibles e inexistentes en el mundo real.

Esta última doctrina, sin embargo, no debe ser malentendida como una ingenua negación de los numerosos intentos de trasplante legal que evidentemente se han dado a lo largo

de la historia. Lo que estos autores argumentan, en cambio, es que incluso en los casos en que aparentemente se produce la adopción de una norma jurídica extranjera por parte de algún país, el contexto social y cultural del receptor influye de manera tan potente en el proceso de incorporación e interpretación de la norma que esta resulta transformada radicalmente. Así, el pretendido trasplante legal deriva, finalmente, no en la incorporación de la regla foránea sino en la creación prácticamente autónoma de una nueva estructura legal autóctona, diferente a la que inicialmente se había pretendido transferir.

Es entre medio de estas dos posiciones extremas en donde tiene lugar el debate más valioso y más fructífero en torno a la cuestión de la trasplante legal. En efecto, estas dos líneas de pensamiento contrapuestas pueden ser sintetizadas en una tercera doctrina intermedia, basada en un entendimiento más realista y balanceado de la relación existente entre derecho y sociedad. Los pensadores enrolados en esta tercera y más moderada posición básicamente sostienen que negar que las normas jurídicas reflejen única y exclusivamente un contexto social e histórico determinado no implica pretender que los factores culturales y extrajurídicos sean completamente irrelevantes cuando hablamos de derecho. Por el contrario, esta tesis entiende que la relación entre derecho y sociedad es una relación compleja, en la que los factores culturales y sociales tienen un influjo sustancial y poderoso, pero al mismo tiempo de alguna manera limitado, sobre el derecho. Por ello, advertir la efectiva existencia y conveniencia de los trasplantes legales requiere, en la visión de estos doctrinarios, siempre un profundo y cuidadoso análisis caso por caso.

<sup>9</sup> Cfr. Hegel, G. F. (1968). *Filosofía del Derecho*. Buenos Aires. Ed. Claridad, pág. 234 (§ 274 y ccs.).

<sup>10</sup> Cfr. von Savigny, F. K. (1970). *De la vocación de nuestra época para la legislación y la ciencia del Derecho*. Madrid. Ed. Aguilar, págs. 54 y ss.

En nuestro medio nacional, en los albores del denominado Derecho Patrio codificado, Sarmiento fue un claro exponente de la primera de las posiciones referidas, defendiendo con vehemencia la conveniencia tanto de los trasplantes como de los préstamos jurídicos, mientras que Alberdi representó una perspectiva intermedia y más moderada, limitando su apoyo únicamente a la adopción de derecho extranjero por vías legislativas y negando la pertinencia de la invocación de normas y precedentes foráneos en ámbitos judiciales. Así, Sarmiento proclamó la conveniencia de importar el modelo constitucional estadounidense lo más integralmente posible, junto con todo su bagaje de doctrina y jurisprudencia, el que también debía ser fielmente receptado y aplicado por nuestros tribunales. Alberdi, por el contrario, si bien también estaba a favor de la incorporación de normativa extranjera a nuestro nascente ordenamiento jurídico, particularmente la normativa constitucional norteamericana, entendía que una vez incorporada la norma foránea al marco local, ella debía ser interpretada y aplicada de conformidad con nuestra propia cultura y tradición nacional<sup>11</sup>.

En el ámbito propiamente judicial, nuestra Corte Suprema de Justicia de la Nación adoptó desde un principio la denominada «doctrina de la ley prestada»<sup>12</sup>, cuyos sostenedores proponen que a un trasplante legislativo determinado debe necesariamente seguirlo un préstamo judicial relacionado; es decir, a la «imi-

tación» de la ley extranjera realizada por el legislador debe continuarla, puesta la ley frente al caso concreto, la «imitación» de la jurisprudencia foránea por parte de los jueces locales. En ese sentido, enrolándose en la posición favorable a la existencia y conveniencia de los trasplantes y los préstamos, ya en el año 1877 expresaba nuestra Corte Suprema que una de las grandes ventajas que nos daba el habernos apropiado en gran medida del sistema constitucional norteamericano era el poder «encontrar un vasto cuerpo de doctrina, una práctica y una jurisprudencia que ilustran y completan las reglas fundamentales y que podemos y debemos utilizar»<sup>13</sup>.

Finalmente, más acá en el tiempo, cabe destacar la visión del recientemente asumido Juez Rosenkrantz, quien se ha manifestado como claramente contrario a la introducción concreta y directa de derecho extranjero al contexto jurídico local, principalmente cuando ella se realiza por vías judiciales, pero también cuando lo es por medios legislativos. Desde una perspectiva consensualista y en gran medida *iuspositivista* del derecho<sup>14</sup>, entiende Rosenkrantz que en las democracias constitucionales actuales, en las que se observa un desacuerdo insuperable respecto del contenido y alcance de la mayoría de los derechos, las normas jurídicas no pueden ya justificarse mediante una referencia a su contenido o a su sustancia; por el contrario, sostiene Rosenkrantz que en el contexto actual las normas aparecen

<sup>11</sup> Cfr. D'Auria, A. (2004). Sarmiento y sus Comentarios de la Constitución de la Confederación Argentina. *Revista Academia del Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires*, Año II, N° 4, 273-277.

<sup>12</sup> Cfr. Smits, J. M. (2006). Comparative Law and its influence on National Legal Systems. En Reimann, M. y Zimmermann, R. *The Oxford Handbook of Comparative Law* (477-512), Oxford, Oxford University Press.

<sup>13</sup> CSJN, 21/08/1877, «*De la Torre, Lino s/ Hábeas Corpus*» (Fallos, 19:231).

<sup>14</sup> Cfr. Maino, C. A. G. (2012). Derechos humanos y consenso o el eterno retorno del positivismo jurídico. *Revista Prudentia Iuris, Universidad Católica Argentina*, N° 73, 13-32.

como válidas y exigibles solamente cuando son el resultado de decisiones colectivas de la propia entidad política en la cual van a regir. En consecuencia, concluye, los trasplantes y préstamos jurídicos resultan de imposible validación en cuanto a su fundamento por consistir, básicamente, en la deferencia a decisiones colectivas tomadas por otra entidad política distinta a la adoptante, lo que no resulta compatible con la visión consensualista y procedimentalista en que se basan mayoritariamente, a su entender, los sistemas democráticos contemporáneos y dificulta y entorpece grandemente el surgimiento y el desarrollo de una identidad y una cultura jurídica autóctona sustentable<sup>15</sup>.

### **Acercas de la necesidad y utilidad de los trasplantes legales en las tareas legislativa y judicial**

Dijo alguna vez Ihering:

La recepción de una institución jurídica extranjera no es un tema de nacionalidad, sino una cuestión de utilidad y necesidad. Nadie se molesta en buscar una cosa en algún lugar lejano cuando tiene una igual o mejor en casa, pero sólo un necio se niega a que le administren una buena medicina simplemente porque no creció en su propio jardín<sup>16</sup>.

En otras palabras, al encarar un determinado problema jurídico, en vez de intentar adivinar posibles soluciones en abstracto, arriesgándose a obtener un resultado inapropiado, el

legislador, principalmente, y el juez, en menor medida, pueden elegir confiar en la extensa y variada experiencia jurídica que le pueden aportar las legislaciones extranjeras y el derecho comparado. Y, de hecho, en la realidad legislativa de todos los días, y un poco menos en la práctica judicial, al momento de buscar soluciones a las problemáticas jurídicas que se suscitan en sus propios países, los operadores jurídicos usualmente tienen en gran consideración la manera en que otros países ya lidiaron anteriormente con iguales o similares asuntos<sup>17</sup>.

Sin embargo, la cuestión no es tan simple como aparece a primera vista. En efecto, al usar este método del derecho comparado, para garantizar la obtención de un resultado satisfactorio ciertamente no es suficiente que el legislador analice si la regla jurídica extranjera cuya adopción está considerando ha resultado eficiente en su país de origen. Por el contrario, como hemos visto anteriormente, los modelos legales no pueden ser valorados separada e independientemente de su contexto social y cultural. Luego, para asegurar el mayor grado de éxito posible al trasplante legal de que se trate, deviene crucial que quien tiene a su cargo hacer la ley intente prever concienzudamente si resulta probable que su introducción cause el efecto deseado en el país receptor, teniendo en especial consideración las circunstancias sociales, culturales, económicas y políticas locales. Así, cuanto más grandes sean las diferencias sociales entre los dos países involucrados, más cuidadoso y meticuloso deberá ser el legislador en su análisis<sup>18</sup>.

<sup>15</sup> Cfr. Rosenkrantz, C. F.; op. cit.

<sup>16</sup> von Ihering, R., citado en: Zweigert, K.; Kötz, H. (1987). *An introduction to comparative law*. Oxford. Clarendon Press, pág. 16.

<sup>17</sup> Cfr. Watson, A. (1983). Legal change: sources of law and legal culture. *University of Pennsylvania Law Review*, Vol. 131, No. 5, 1121-1157.

<sup>18</sup> Cfr. Mousourakis, G.; op. cit.

Además de intentar predecir las probabilidades que la regla extranjera tiene de lidiar exitosamente con el problema legal que suscitó su adopción en el marco social y cultural del país receptor, al analizar la conveniencia o no de llevar adelante un determinado trasplante, el legislador debe también considerar especialmente el nivel de compatibilidad que la ley foránea aparenta tener respecto del resto del ordenamiento jurídico local. Es que una norma extranjera que resulta incompatible con el sistema legal al cual fue trasplantada se encuentra condenada al más absoluto fracaso, ya que creará una apariencia de derecho que nunca llegará a cobrar real vida y vigencia en la cultura jurídica del país adoptante. Es decir, introducir un determinado modelo legal, sin importar cuán exitoso haya probado ser en otro lugar, no lleva automáticamente a su incorporación a la cultura legal viva y real del adoptante, y puede incluso terminar siendo dañosa para él. En tal sentido, surge claro que debe prestársele a esta cuestión una atención aún mayor cuando la norma extranjera bajo consideración no pertenece siquiera a la misma familia legal o tradición legal imperante en el país adoptante<sup>19</sup>.

Podemos concluir, entonces, que la trasplantación de normas originadas en otros países puede ser una herramienta sumamente útil y provechosa para el legislador y el juez que se enfrentan a la búsqueda de soluciones para sus propios problemas jurídicos locales. No resulta óbice a tal conclusión el que en ciertas oportunidades esta práctica imitativa pueda aparecer, *a priori*, o devenir, *a posteriori*, inconveniente, sea por las diferencias existentes entre los sistemas jurídicos vigentes en los países

involucrados o por las divergencias en los contextos sociales y culturales del país originante y de aquel en el que la regla deberá en definitiva comenzar a regir, toda vez que, como veremos a continuación, aún en estos últimos casos la regla extranjera puede todavía resultar útil para quien se enfrenta a un problema jurídico y, en consecuencia, ser parcialmente trasplantada a través de un proceso de modificación y adaptación al medio legal y social local.

### **El efecto de mutación**

Cuando se analiza la historia de las comunidades y sociedades, emerge con claridad que en la realidad política con frecuencia se ha intentado, y se intenta, inducir cambios en los patrones de comportamiento social a través del derecho y de las leyes. Sin embargo, en lo que aquí nos importa, la cuestión no gira tanto en torno a la «intención» del derecho de modificar conductas, sino más bien de su real «capacidad» para lograrlo. En este punto, entonces, debemos recordar que la simple introducción de la norma «correcta» o «adecuada» al marco jurídico formal de un país no es suficiente para alcanzar una trasplantación legal exitosa, toda vez que a lo largo de su vida cada sociedad va desarrollando y dando forma a una cultura legal propia, con hábitos jurídicos particulares y diferenciados, en cuya evolución influyen el idioma que hablan sus miembros, sus modos y tradiciones y todos los demás rasgos característicos de su identidad nacional, lo que en muchas ocasiones termina complotando contra el efectivo arraigamiento de la norma trasplantada, el que se ve impedido<sup>20</sup>.

<sup>19</sup> Cfr. Mousourakis, G; op. cit. - Iannello, P. A. (2008). Eficiencia y recepción de los trasplantes legales. El caso del Cramdown Power. *Revista de Análisis Institucional de la Fundación Friedrich A. von Hayek*, N° 2, 289-341.

<sup>20</sup> Cfr. Pistor, K. - Keinan, Y. - Kleinheisterkamp, J. - West, M. D. (2003). Evolution of corporate law and the transplant effect: lessons from six countries. *The World Bank Research Observer*, Vol. 18, N° 1, 89-112.

Por cultura jurídica los estudiosos generalmente entienden aquellas partes de la cultura general de una comunidad como costumbres, opiniones y modos de hacer y pensar que acercan a las fuerzas sociales hacia la ley formal o la alejan de ella. Es la cultura legal de una sociedad, y no tanto la ley formal escrita, la que en mayor medida determina cuándo y por qué sus miembros adhieren y aplican las instituciones y procesos formalmente vigentes y por qué, en otros casos, no lo hacen o incluso recurren a otras instituciones o procesos de naturaleza no legal. En otras palabras, como ya hemos visto, los factores culturales idiosincráticos de cada comunidad son un elemento determinante y crucial en el proceso de transformación que lleva a las reglas formales, generalmente estáticas, a convertirse en un cuerpo de normas vivas realmente vigentes y aceptadas<sup>21</sup>. Resulta claro, entonces, que los comportamientos sociales e individuales no pueden ser inducidos sólo a través de la trasplante de normas jurídicas foráneas, así como que las personas y sociedades no rigen su comportamiento únicamente por lo que les indica la ley escrita, sino que lo hacen también, en gran medida, de acuerdo a los influjos provenientes de factores sociales, económicos y políticos emergentes de sus propias tradiciones, historia y otras circunstancias extralegales<sup>22</sup>.

De lo referido, podemos concluir que la relación causal existente entre la introducción formal de una regla jurídica extranjera y su consecuencia o resultado definitivo en la realidad social del país receptor no es tan simple como podría aparecer en abstracto. Para ilustrar lo dicho, en la doctrina comparativista fre-

cientemente se recurre a una conocida metáfora dendrológica presentada por Lord Denning en el fallo *Nyali Ltd. vs. Attorney General* del año 1955, la que ilustra claramente este fenómeno: supongamos que plantamos un roble europeo en un país africano, donde el suelo y el clima son sustancialmente diferentes a los de la Europa de donde el árbol es nativo, ¿crecerá y se desarrollará el roble de la misma manera en que lo haría en Europa? ¿O, por el contrario, adquirirá una forma y estructura diferente a la que presenta en el lugar del que es originariamente autóctono, adaptada a su nuevo ambiente? O, finalmente, podríamos incluso preguntarnos si nuestro roble crecerá en absoluto en tierra africana.

Volviendo al campo de lo jurídico y analizando el fenómeno de la trasplante legal a la luz de la imagen propuesta por Lord Denning, podemos advertir que un modelo surgido en un cierto contexto social, económico y legal no va a evolucionar necesariamente de la misma manera una vez trasplanteado a un ambiente de características radicalmente diversas, así como que puede incluso no llegar a desarrollarse en absoluto. En efecto, por ejemplo, ¿qué esperaríamos que suceda si un sistema legal como el inglés, que ha evolucionado lenta y orgánicamente desde la Edad Media y ha sido parcialmente reformado de acuerdo a las creencias y las necesidades de una nueva sociedad industrializada y opulenta, fuera trasplanteado a un país ubicado en la costa africana, habitado por pescadores y agricultores de subsistencia que viven en chozas de barro y paja bajo el dominio de un lejano Sultán que se rige a sí mismo y a sus súbditos por la ley islámica, como lo era el antiguo Zanzíbar cuando entró

<sup>21</sup> Cfr. Liu, D. (2006). The transplant effect of the Chinese patent law. *Chinese Journal of International Law*, Vol. 5, N° 3, 733-752.

<sup>22</sup> Cfr. Seidman, A. W. - Seidman, R. B. (1994). *State and law in the development process: problem solving and institutional change in the third world*. New York. St. Martin's Press, pág. 45.

bajo dominio británico? Podemos aventurar sin mayor riesgo de fallar que, o bien el sistema legal trasplantado no llegará nunca a arraigarse en su nuevo destino, o bien, si llegara a hacerlo, lo será recién luego de sufrir numerosas amputaciones, agregaciones y deformaciones que terminarán convirtiéndolo en algo sustancialmente distinto a su modelo<sup>23</sup>, tal como le sucedería seguramente al roble de la metáfora.

Así, podemos decir que ni al árbol ni al derecho se los puede simplemente trasplantar a tierra exótica y pretender al mismo tiempo que retengan idéntica la forma y el carácter que presentaban en su tierra natal. Este fenómeno es justamente lo que la doctrina comparativista ha denominado como «efecto de mutación»: a no ser que las reglas jurídicas trasplantadas hayan sido correctamente modificadas y adaptadas a las condiciones locales de manera previa a la adopción, su vigencia y efectividad serán mucho más débiles que en su país de origen y con el tiempo probablemente terminarán por convertirse en simple letra muerta inserta en un libro poco menos que inservible. Y esta drástica conclusión resulta tanto más verdadera cuanto más grandes son las diferencias entre las condiciones sociales y culturales imperantes en cada uno de los países involucrados en la operación<sup>24</sup>.

Finalmente, para concluir el análisis del llamado «efecto de mutación», debe destacarse la gran trascendencia que la mayoría de los doctrinarios en la materia le asignan a las estructuras institucionales del país receptor en los procesos de trasplantación legal. Dado que las estructuras institucionales, como los parlamentos, tribunales o universidades, obviamente no migran ni pueden ser trasplantadas

de un país a otro, sino que están intrínsecamente ligadas al espíritu y cultura de las comunidades a las que pertenecen, el efecto último y definitivo del proceso de trasplantación dependerá en gran medida de la manera y el sentido en que las instituciones locales desempeñen los roles que a cada una les atañe y del nivel de compromiso que ellas asuman frente a la norma foránea introducida<sup>25</sup>.

### **Los trasplantes jurídicos en el derecho constitucional y el caso argentino**

Como ya hemos visto, cuando se analizan los procesos de trasplantación legal, la naturaleza y las derivaciones de la relación existente entre derecho y sociedad son siempre un tema crucial y controvertido. Pero cuando la discusión pasa a girar en torno a los trasplantes jurídicos en el ámbito del derecho público, o más específicamente del derecho constitucional, sin embargo, ese vínculo siempre cercano y polémico se vuelve aún más estrecho y más complejo de desentrañar, así como todavía más determinante en lo que hace al éxito o fracaso definitivo del proceso de trasplantación. Podría decirse que, en términos generales, las normas de derecho público y las reglas constitucionales están más cerca del extremo no trasplantable del espectro que las normas de índole esencialmente *iusprivatista*, lo que, no obstante, no significa que las trasplantaciones constitucionales exitosas sean absolutamente imposibles.

En efecto, toda vez que las normas constitucionales lidian con los asuntos que mayor trascendencia revisten para una comunidad

<sup>23</sup> Cfr. Liu, D; op. cit.

<sup>24</sup> Cfr. Berkowitz, D. - Pistor, K. - Richard, J. F. (2003). Economic development, legality and the transplant effect. *European Economic Review*, Vol. 47, 165-195.

<sup>25</sup> Cfr. Perju, V; op. cit.

políticamente organizada, es respecto de ellas que las vinculaciones entre la ley y los antecedentes culturales e históricos de una nación cobran más relevancia. Mientras las diferentes ramas del derecho privado regulan principalmente la interacción entre las personas en lo que hace a sus intereses particulares, el derecho constitucional tiene una profunda incidencia sobre asuntos mucho más amplios, comprensivos y trascendentales tanto para las personas como para la comunidad toda, como ser los procedimientos de creación de las leyes, la organización y estructura del Estado, el reconocimiento y regulación de los derechos humanos, entre tantas otras cuestiones de similar importancia. La circunstancia de que el derecho constitucional esté tan íntimamente relacionado con los aspectos fundamentales de la idiosincrasia y la identidad de una nación, hace que los trasplantes constitucionales resulten mucho más complejos y polémicos que aquellos que se cumplen respecto de normas de derecho privado<sup>26</sup>.

Desde otra perspectiva, puede resaltarse que las reglas de derecho privado son de alguna manera de índole más técnica que las normas constitucionales. Mientras el derecho constitucional busca regular y encauzar las fuerzas e impulsos políticos y sociales de la comunidad, configurando y determinando la manera en que ellas van a conformarse, desarrollarse e interactuar entre sí, las normas de derecho privado son más bien políticamente neutrales, ya que principalmente regulan las relaciones transaccionales de mera índole privada entre particulares. De una manera un tanto simplista, podríamos decir que la «indiferencia» de las fuerzas políticas en lo que hace al derecho privado abre la puerta a una interven-

ción más libre y amplia de los técnicos y expertos legales y, por lo tanto, facilita el camino de la trasplatación de normas de derecho privado, mientras que los trasplantes constitucionales están altamente condicionados a su alineación con los intereses de los gobernantes<sup>27</sup>. Podría concluirse, entonces, que las reglas que organizan el poder político y fijan los lineamientos básicos de la organización social, al ser «orgánicas» y «constituyentes», resultan mucho más resistentes y refractarias a la trasplatación que las normas de derecho privado, que al ser mayormente «técnicas» o «mecánicas» pueden migrar con más facilidad y éxito entre diferentes comunidades políticas.

La mayor parte de la doctrina acuerda respecto de lo que venimos refiriendo, es decir, en cuanto a que los factores extrajurídicos, como los sociales, económicos, históricos, culturales e incluso geográficos y climáticos, juegan un rol más importante y determinante cuando los trasplantes conciernen a normas constitucionales que cuando lo son sobre normas de derecho privado. Sin embargo, ese pacífico consenso desaparece rápidamente cuando pasamos a discutir el efecto que este fenómeno tiene en el resultado definitivo de los trasplantes constitucionales. De un lado tenemos el grupo de los estudiosos que podríamos llamar «escépticos», quienes sugieren básicamente que los factores extrajurídicos influyen en las cuestiones constitucionales hasta tal extremo que directamente impiden cualquier tipo de migración o, al menos, las tornan absolutamente inconvenientes en este campo. Del otro lado, por el contrario, encontramos a otros estudiosos que, aún reconociendo las grandes dificultades que existen en torno a los trasplantes constitucionales, igualmente son optimistas

<sup>26</sup> Cfr. Perju, V.; op. cit. - Rosenkrantz, C. F.; op. cit.

<sup>27</sup> Cfr. Perju, V.; op. cit. - Thea, F. G. (2009). Los trasplantes de derecho al servicio del Poder. *LL 2009-A*, pág. 778 y ss.

respecto de la posibilidad de llevar a cabo operaciones de trasplante en el ámbito constitucional de manera exitosa y fructífera<sup>28</sup>.

La idea de Hegel respecto del concepto de constitución, por ejemplo, es claramente ilustrativa de la concepción filosófica subyacente a la posición escéptica. Hegel creía firmemente que la constitución de una nación no debe ser considerada como algo «hecho» o «creado» por el legislador constituyente, aún cuando eventualmente haya podido llegar a serlo en la realidad, sino más bien como algo simplemente existente en y por sí mismo, como algo constante, aunque susceptible de evolucionar, y de origen divino. En la visión de Hegel los trasplantes constitucionales no sólo están condenados al más absoluto fracaso, sino que incluso resulta prácticamente imposible que generen el más mínimo cambio en la realidad social de la comunidad en la que se insertan, toda vez que carecen de ese carácter especial y particular que eleva a las constituciones por encima del curso normal de los eventos humanos. Para Hegel los principales elementos componentes de una constitución son imposibles de prestar o trasladar, porque una constitución nacional significa la identidad, el espíritu, los valores y las metas propias de una nación<sup>29</sup>. En el mismo sentido, pero desde una perspectiva más pragmática y concreta, Montesquieu también sostenía que las constituciones trasplantadas están indefectiblemente destinadas a fracasar, toda vez que, desde su óptica, las leyes tienen que ser tan ajustadas y apropiadas a las personas para las que se las dicta que es prácticamente imposible que las que fueron

pensadas y creadas para una comunidad determinada puedan ajustarse a los miembros de otra diferente<sup>30</sup>.

Sin embargo, como ya hemos anticipado, la trasplante de normas constitucionales también tiene sus partidarios y defensores. Este grupo de pensadores «optimistas» argumentan, básicamente, que a pesar de que la imitación constitucional ciega es evidentemente inconveniente, cuando la trasplante es llevada a cabo de manera juiciosa y prudente puede beneficiar en gran medida a aquellas naciones que deben todavía desarrollar y solidificar sus sistemas legales y sus instituciones políticas<sup>31</sup>. Por ejemplo, numerosos doctrinarios han invocado el caso de la Constitución argentina del año 1853, que está largamente inspirada en la Constitución de los Estados Unidos, como un ejemplo concreto de trasplante exitosa y fructífera, y la han utilizado para fundamentar con hechos verificables su posición. Es que, en efecto, desde su sanción nuestra Constitución Nacional perduró por casi siete décadas sin prácticamente sufrir alteraciones en su texto formal, y permanece aún hoy en vigencia sin haber recibido modificaciones radicales.

Quienes reivindican la visión optimista de los trasplantes y los préstamos constitucionales sostienen que la Constitución argentina ha sobrevivido durante tanto tiempo, a pesar de ser en gran medida el producto de una clara operación de trasplante, por dos razones principales: en primer lugar porque, al ser una «copia» de un modelo reconocidamente exitoso, ha gozado de una autoridad extra aún local-

<sup>28</sup> Cfr. Spector, H. (2008). Constitutional transplants and the mutation effect. *Chicago-Kent Law Review*, Vol. 83, N° 1, 129-145.

<sup>29</sup> Cfr. Hegel, G. F.; op. cit.

<sup>30</sup> Cfr. Gordon, M. (2009). Don't copy me, Argentina: constitutional borrowing and rhetorical type. *Washington University Global Studies Law Review*, Vol. 8, N° 3, 487-520.

<sup>31</sup> Cfr. Spector, H.; op. cit.

mente; y, en segundo término, porque a través del «efecto de mutación» el modelo norteamericano fue convenientemente adaptado al contexto argentino. En cuanto a la primera de las razones, se argumenta que el prestigio del modelo extranjero trasplantado le otorgó a la Constitución argentina una suerte de autoridad «talismánica» en el ámbito local, como si se hubiese considerado que de seguirse su texto y sus indicaciones los problemas serían milagrosa y definitivamente resueltos y superados. La segunda de las razones, por su parte, plantea una cuestión mucho más rica y muy relacionada con el fenómeno del «efecto de mutación», por lo que servirá de recapitulación final respecto de los asuntos discutidos a lo largo de este trabajo.

Cuando el intérprete local, generalmente un juez o un estudioso del derecho, se aboca al análisis y a la interpretación de las normas constitucionales trasplantadas, obviamente lo hace imbuido del espíritu de su propia comunidad nacional, por lo que en el producto de su labor exegética se advertirán, con seguridad, los influjos de sus propios antecedentes culturales e históricos. Así, con el paso del tiempo las normas trasplantadas terminarán adquiriendo un nuevo significado en el marco del sistema legal receptor, diverso del que presentaban en su país de origen, a pesar de que su texto pueda haber permanecido inalterado desde su promulgación. Este es, claramente, el caso de nuestra Constitución Nacional de 1853, la cual, a pesar de mantener incólume la esencia de su texto originario, ha variado radicalmente su significado a través de la interpretación jurisprudencial y doctrinaria, ajustándose así a los dictados de nuestra historia y a nuestra propia identidad comunitaria.

Este devenir de nuestro derecho constitucional es la prueba más concreta de las ricas y complejas vinculaciones existentes entre la norma escrita y el espíritu y la historia de una

comunidad y, por lo tanto, de la importancia que en los procesos de trasplantación legal reviste el «efecto de mutación». Es que si no reconociéramos la influencia que sobre el derecho tienen la historia y el espíritu de una nación, no podríamos encontrar explicación alguna para los divergentes caminos evolutivos e interpretativos que han seguido en los últimos ciento cincuenta años el derecho constitucional argentino y su modelo estadounidense; divergencia esta que se ha verificado con gran fuerza a pesar de la expresa intención del máximo tribunal nacional formulada ya en el año 1877 de seguir lo más posible los precedentes interpretativos norteamericanos, propósito que evidentemente ha sucumbido a los embates de la historia.

## Conclusión

Podemos concluir que la manera más sensata y realista de lidiar con el fenómeno de la trasplantación legal, en todos los ámbitos del derecho y particularmente en lo que hace a las normas constitucionales, es tratando de conciliar y sintetizar prudentemente las dos posiciones antagónicas analizadas precedentemente; es decir, puestos frente al fenómeno de los trasplantes y los préstamos jurídicos, creemos que resulta ineludible reconocer la determinante influencia que la historia y la cultura propias de una comunidad ejercen sobre las normas que la han de regir (influencia que adquiere su máximo grado cuando se trata de normas constitucionales), mas sin por ello desmerecer ni ignorar la invaluable utilidad que un país puede encontrar en la utilización de modelos legales o constitucionales foráneos al momento de tratar de dar forma y entidad a su propio ordenamiento jurídico nacional.

Resulta, entonces, que el sentido de nuestras leyes no está contenido exclusivamente en sus palabras o en su texto formal, sino que, por

el contrario, su significado último y vivo dependerá de la manera en que nosotros mismos las interpretemos y entendamos; así, a medida que el tiempo pase, iremos dándole a nuestro ordenamiento jurídico una forma propia, moldeada a «imagen y semejanza» de nuestra

identidad comunitaria nacional. Y eso es lo trascendente, ya que, como dice Mitchell Gordon, lo que realmente importa no es tanto si nuestras leyes nacieron en suelo extranjero, sino más bien si hemos llegado a otorgarles nuestra propia carta de ciudadanía.

*Recibido: abril de 2017*  
*Aceptado: agosto de 2017*



## **Indicadores de soledad y aislamiento en adolescentes de dos provincias del Norte Argentino<sup>1</sup>**

### **Indicators of Loneliness and Isolation in Adolescents from two Provinces in the North of Argentina**

**Ana Betina Lacunza<sup>2</sup>, Claudia Paola Coronel<sup>2</sup>, Evangelina Norma Contini<sup>2</sup>, Lourdes Martin<sup>2</sup>, Susana Medina<sup>3</sup>**

---

#### **Resumen**

El objetivo de este trabajo fue evaluar indicadores de soledad y aislamiento autopercibida por 412 adolescentes escolarizados, residentes en Tucumán y Santiago del Estero (Argentina). Se trató de un estudio comparativo, transversal con muestreo accidental. Se administró el Cuestionario de Aislamiento y Soledad (CAS), la Batería de Socialización (BAS-3) y una encuesta sociodemográfica. El 28% manifestaba comportamientos riesgosos en soledad y 25% en aislamiento. Un 7% refería comportamientos con mayor propensión psicopatológica. El grupo con riesgo en soledad presentaba déficits en habilidades sociales: menor consideración con los demás, menor liderazgo y mayor retraimiento respecto a sus pares sin riesgo; el de riesgo en aislamiento mostraba menor autocontrol. Los datos descriptos identificaron indicadores de vulnerabilidad en población adolescente escolarizada y son valiosos para diseñar estrategias de intervención como prevención.

**Palabras clave:** soledad - aislamiento - introversión - autocontrol - adolescentes

---

Citar: Lacunza, Ana Betina et al. «Indicadores de soledad y aislamiento en adolescentes de dos provincias del norte argentino». *Cuadernos Universitarios* [Salta, Argentina], núm. 10, 2017: 63-75.

---

<sup>1</sup> Este estudio fue posible por el financiamiento de la Universidad Nacional de Tucumán, la Universidad Católica de Santiago del Estero y una beca CIN del Consejo Interuniversitario Nacional. Se agradece la colaboración de los siguientes investigadores en tareas de trabajo de campo: Álvarez, Melisa (UCSE); Caballero, Silvina Valeria (UNT); Cohen Imach, Silvina (UNT); Coria, Valeria (UCSE); Esterkind, Ana (UNT); González, Magalí (UCSE); Hormigo, Karina (UNT); Levin, Mariel (UNT) y Mejail, Sergio (UNT).

<sup>2</sup> Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Tucumán.

<sup>3</sup> Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad, Universidad Católica de Santiago del Estero.

## Abstract

The aim of this paper was to evaluate indicators of self-perceived loneliness and isolation by 412 adolescents attending school and living in Tucumán and Santiago del Estero (Argentina). A comparative, transversal research was carried out and the technique used was accidental sampling. The loneliness and isolation questionnaire (CAS), BAS-3 Socialization Battery and a sociodemographic survey were administered. 28% evidenced risky behaviour in loneliness and 25% in isolation. Within this group, 7% presented a higher psychopathological tendency. The group in loneliness at risk showed lack of social skills related to less consideration for others, a lower degree of leadership and higher degree of withdrawal. On the other hand, the group in isolation at risk evidenced a reduced level of self-control. The data described made it possible to identify indicators of vulnerability in adolescent population who attend school and they proved to be valuable to design intervention strategies as prevention.

**Keywords:** loneliness - isolation - introversion - self-control - adolescents.

## Introducción

La etapa adolescente está caracterizada por la presencia de cambios físicos, cognitivos y sociales. Algunos de estos cambios pueden estar asociados con la probabilidad del adolescente de participar en comportamientos de riesgo y, por lo tanto, desarrollar problemáticas psicosociales (Torregrosa, Inglés, Estévez-López, Musitu y García-Fernández, 2011). Casullo, Cruz, González y Maganto (2003) señalan que es necesario diferenciar en la etapa adolescente malestares transitorios de patrones psicopatológicos. Estos últimos resultan de la interacción de diversas variables, entre las que se destacan el nivel de ajuste o la vulnerabilidad personal, las condiciones previas de salud, las situaciones de riesgo como la presencia o ausencia de factores protectores. Como bien señala Donas Burak (2001) con el desarrollo de sistemas de atención de la salud de los adolescentes se comenzó a emplear el denominado enfoque de riesgo. Así, se utilizaron conceptos tales como *factores de riesgo*, *conductas de riesgo* y *vulnerabilidad*. Los factores de riesgo son aquellas «características

detectables en un individuo, familia, grupo o comunidad que señalan una mayor probabilidad de tener o sufrir un daño» (p. 490). En la etapa adolescente existen importantes factores de riesgo, que pueden valorarse como estresores (Buelga, Cava y Musitu, 2012; Páramo, 2011). A su vez, los factores protectores serían aquellas características individuales o contextuales que pueden contrarrestar los efectos de los factores de riesgo y, por ende reducir la vulnerabilidad. Sartori, Zabaleta, Aguilar y López (2013) afirman que

... no existe un conjunto aislado de factores responsables de un desarrollo inadecuado y consideran que las probabilidades de un incremento en la aparición de episodios traumáticos, para un niño o adolescente, es consecuencia de una descompensación entre los factores de riesgo y protección presentes en el contexto de desarrollo (pág. 32).

Donas Burak (2001) señala que el nivel de vulnerabilidad de un sujeto es el resultado de la interacción de múltiples factores, protecto-

res y de riesgo, tanto de orden biológico, psico-social como del entorno. La complejidad inherente a este constructo llevó a que fuese mencionado de modo diverso, sin que hubiera una definición unívoca. Esta posibilidad de que se produzca un daño o un riesgo es mayor en la etapa adolescente, por lo que la vulnerabilidad en este momento evolutivo debe ser valorada teniendo en cuenta tanto los factores protectores generales y específicos como los factores de riesgo generales y específicos, así como las conductas de riesgo existentes. Para el tema objeto de estudio —soledad y aislamiento— factores protectores generales serían, por ejemplo, contar con una buena comunicación familiar y, un factor protector específico, un noviazgo con buen vínculo; en cambio, un factor de riesgo general estaría dado por ser partícipe de violencia intrafamiliar, o la deserción escolar; mientras que puede considerarse como factor específico de riesgo, a modo de ejemplo, que el adolescente se perciba deprimido, o bien que un miembro del grupo familiar haya tenido una tentativa de suicidio.

Un factor de riesgo para la salud mental del adolescente es la presencia crónica de soledad (Mc Whriter, 1990) y los comportamientos desajustados que pueden asociarse a esta percepción negativa (por ejemplo, los comportamientos suicidas).

El sentirse solo y experimentar situaciones solitarias son circunstancias que los sujetos pueden experimentar a lo largo de la vida. Sin embargo, estas experiencias pueden ser relevantes en la etapa adolescente (Majorano, Musetti, Brondino y Corsano, 2015). Es sabido que en la adolescencia los sentimientos de soledad presentan una alta frecuencia, dada por carencias afectivas y pobres vínculos significativos con las personas del entorno del joven (López Quintero, Pérez Nieto y Castro Camacho, 2012). En comparación con los niños, los adolescentes pasan una creciente cantidad de

tiempo solos por lo que la sensación de soledad es una experiencia común en este período de la vida (Qualter et al, 2015).

Retomando aspectos evolutivos, se plantea que el proceso de separación-individuación propuesto por Blos (1981) como la búsqueda de experiencias interpersonales relacionadas a la adquisición de la identidad, llevan a los adolescentes a experimentar experiencias solitarias (Majorano et al, 2015). Esto supone que los adolescentes redefinen las relaciones con las figuras parentales, alejándose de la dependencia familiar, mientras que incrementan la construcción de redes sociales con sus pares. Estas tareas, vinculadas a la definición de su identidad, llevan a que los adolescentes necesiten estar conectados con sus pares y demanden el apoyo de sus padres, pero al mismo tiempo, requieran definir un sentido de sí mismo. Es así, como en este camino de consolidación de la identidad pueda aumentar la vulnerabilidad para desarrollar lo que se denomina soledad emocional, «una experiencia subjetiva mucho más compleja que tiene su origen en el modo en el que el individuo percibe la calidad de sus relaciones» (Expósito y Moya, 2000, pág. 580) o social (la no pertenencia a un grupo o red que supongan un sentido de pertenencia) (Torres Fermán et al., 2014).

Qualter et al. (2015) analizaron los cambios sustanciales en las experiencias sociales de los sujetos vinculadas al desarrollo. Según lo observado, estos cambios aumentan la probabilidad de conexión-desconexión social a partir de las oportunidades específicas del contexto. Cuando los cambios en el entorno social se acompañan de cambios físicos y psicológicos, la prevalencia de la percepción de soledad tiende a ser mayor. Por ejemplo, estos autores mencionan que el porcentaje de adolescentes que se sienten solos cuando inician la pubertad y enfrentan el reto de establecer la propia identidad es tan alto como en la vejez,

cuando hay un aumento de la fragilidad, una disminución de la movilidad y la pérdida de seres queridos.

La soledad es un fenómeno que se conoce universalmente, con repercusiones importantes en el funcionamiento psicológico (Yárnoz-Yaben, 2008). La soledad es definida por Peplau y Perlman (1982) como el deseo no logrado de mantener relaciones satisfactorias próximas con otros significativos, en tanto, el aislamiento se presenta como la evitación de vínculos psicosociales por parte del sujeto. Weiss (1973) planteó que la soledad es un fenómeno multidimensional que varía en intensidad, causas y circunstancias. Este autor discriminó la soledad social de la emocional, considerando que la primera da cuenta de la carencia de relaciones sociales, la que provoca aislamiento, aburrimiento y sentimiento de marginalidad (Yárnoz-Yaben, 2008). En tanto, la soledad emocional supone la ausencia de relaciones románticas o personales que generen sentimientos de afecto y seguridad, esenciales para el establecimiento de un apego seguro (Brennan, 1982).

Heinrich y Gullone (2006) realizaron un análisis teórico del constructo soledad desde un enfoque clínico y desde el papel que tiene en los déficits sociales durante la adolescencia; señalaron que, si bien cierta vivencia de soledad se espera durante este período, los sentimientos persistentes y dolorosos no son normativos. La adolescencia se presenta como un período proclive a la experiencia de soledad y que, si no se resolviera en su transcurso, afectará las relaciones sociales y la salud mental en la vida adulta.

Puesto que la soledad es vivenciada por los adolescentes como una experiencia prolongada y dolorosa que puede asociarse a comportamientos riesgosos para la salud, Stickley, Koyanag, Kuposov, Schwab-Stone y Ruchkin (2014) analizaron estas relaciones en un estudio transcultural con 2050 adolescentes esta-

dounidenses y 1995 rusos. Se evaluó la vinculación entre soledad y consumo de sustancias, prácticas violentas y conductas sexuales de riesgo. Se encontró que las adolescentes rusas solitarias fueron más propensas al consumo de marihuana, como los varones rusos al consumo de cigarrillos; mientras que en sus pares norteamericanos predominó el consumo de otras drogas lícitas, como el alcohol. Si bien se observó una mayor presencia de síntomas depresivos en adolescentes con embarazos precoces, lo que permitió inferir a los autores que la presencia del embarazo podría haber sido un precursor de la soledad (puesto que se trabajó con adolescentes de 13 a 15 años) mientras que el uso de sustancias pudo ser una forma de aliviar los sentimientos negativos propios de la soledad. Vanshalst, Luyck y Goossens (2014) estudiaron características individuales, como autoestima y timidez, y las experiencias con pares —aceptación social, presencia de victimización, cantidad y calidad de amigos— relacionados con la soledad, en 884 adolescentes, con una edad promedio de 16 años. Los resultados mostraron que la falta de aceptación por parte de los pares, ser víctima de situaciones violentas, carecer de amigos y experimentar amistades de mala calidad contribuían a la experiencia de soledad. A nivel local, Contini, Lacunza y Medina (2012) estudiaron la percepción de soledad y aislamiento en 337 adolescentes de la ciudad de Santiago del Estero (Argentina). Un 23% de adolescentes de nivel socioeconómico bajo y alto mostraban comportamientos de soledad mientras que el 20% de estos autopercebían aislamiento. En tanto, Contini, Coronel y Mejail (2012) analizaron la percepción de soledad y aislamiento relacionado con el estilo de habilidades sociales de adolescentes de Tucumán (Argentina). Encontraron que los sujetos con mayor auto-percepción de soledad registraban indicadores elevados de retraimiento social y que un eleva-

do registro de aislamiento correlacionaba con altas puntuaciones en las dimensiones inhibitorias de la socialización.

Aunque los estudios sobre indicadores de soledad y aislamiento están en expansión, todavía son escasos los estudios que contemplan la influencia del contexto de residencia en la expresión de estos factores de riesgo. Desde una perspectiva transcultural, se plantea la necesidad de realizar investigaciones que enfatizan la influencia ecológica como socio-cultural en la percepción de la soledad y el aislamiento. En este marco, los objetivos del presente trabajo fueron: a) describir la autopercepción de soledad y aislamiento (según CAS) de los adolescentes del norte argentino (Tucumán y Santiago del Estero); y b) describir las habilidades sociales (BAS-3) según la presencia de soledad y aislamiento (CAS) como del lugar de residencia. Si bien se analizaron poblaciones adolescentes de dos ciudades del NOA, se partió de la hipótesis de que el lugar de residencia influiría en la percepción de soledad, aislamiento y tipo de habilidades sociales.

## **Método**

*Participantes:* 412 adolescentes, asistentes a 6° y 7° año de nivel primario, de escuelas públicas de San Miguel de Tucumán y de Santiago del Estero, Argentina. Las edades estuvieron comprendidas entre 10 y 16 años ( $M=12$  años,  $DS=1.39$ ). El 56% eran mujeres y el 37% tenía 12 años de edad. El 52% de los adolescentes residía en Santiago del Estero.

### **Materiales**

- Batería de Socialización BAS-3 (Silva Moreno y Martorell Pallás, 1989): prueba objetiva de 75 ítems, aplicable a adolescentes de 11 a 19 años de edad, de autoadministración individual con dos opciones de respuesta (Sí-No). Permite obtener un perfil del comportamiento

social del adolescente a partir de cinco dimensiones de socialización: Consideración con los demás (Co); Autocontrol (Ac); Retraimiento Social (Re). Ansiedad Social / Timidez (At); Liderazgo (Li). Cuenta con una escala de Sinceridad (S) que fue incluida para evaluar la consistencia interna de las respuestas a las escalas. Los estudios de fiabilidad mostraron una consistencia interna satisfactoria (coeficientes *alpha* de .73 a .82 para las distintas escalas). El test-retest, en un intervalo de cuatro meses, confirmó una estabilidad temporal adecuada para Autocontrol ( $r = .66$ ) y Liderazgo ( $r = .61$ ), siendo menor para Consideración con los demás ( $r = .42$ ) y Retraimiento ( $r = .43$ ) (Silva Moreno y Martorell Pallás, 1989). Un estudio local analizó las propiedades psicométricas de la BAS-3 en población adolescente temprana de S. M. de Tucumán, encontrándose que el análisis factorial exploratorio identificaba cinco factores (sin incluir la escala S) que explicaban el 26,65% de la varianza total. Desde el modelo jerárquico de la socialización propuesto por los autores mostraba una solución de dos factores que explicaban el 53,13% de la varianza. Las asociaciones estadísticas observadas daban cuenta de la presencia de factores primarios, secundarios y terciarios de la socialización. El análisis de fiabilidad indicó una consistencia interna satisfactoria en las escalas facilitadoras e inhibitorias (coeficiente *alpha* de Cronbach: Consideración .688, Autocontrol .676, Retraimiento .685, Ansiedad-timidez .721, Liderazgo .520 y Sinceridad .608) (Lacunza, Caballero y Contini, 2013). Este análisis factorial exploratorio justifica la utilización de la prueba en el presente estudio.

- Cuestionario de Aislamiento y Soledad (Casullo, 1998): contiene 25 ítems (cuatro opciones de respuesta: siempre, algunas veces, casi nunca, nunca). Doce ítems evalúan soledad y trece tendencia al aislamiento; algunos

ítems se computan de manera directa y otros de forma inversa. Según su autora, presenta adecuadas características psicométricas. En una muestra de 25 alumnos de tercer año se calculó la confiabilidad a partir de la técnica de test-retest, encontrándose un valor de  $r = .071$ . Casullo (1998) señala que la prueba surgió en base a la escala UCLA de Rusell, Peplau y Cutrona (1980), como de otros referentes teóricos sobre la percepción de la estructura causal de los sentimientos de soledad. Un estudio con adolescentes de Necochea (Buenos Aires) mostró que la prueba presenta índices aceptables de confiabilidad (Soledad  $\bar{U} = .81$ , Aislamiento  $\bar{U} = .83$ ) (Di Rico, Paternain, Portillo y Galarza, 2016).

- Encuesta sociodemográfica (diseñada para el presente estudio): explora datos personales del adolescente (sexo, edad, zona de residencia, nivel educativo en curso) como composición del grupo familiar (ocupación y educación alcanzada por el principal sostén del hogar).

#### Procedimiento y aspectos éticos

Se trató de un estudio comparativo-correlacional, no experimental, de tipo transversal (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010), *ex post facto* retrospectivo (Montero y León, 2007). Tal como fue descripto en otros escritos del equipo de investigación, los adolescentes participaron de modo voluntario, anónimo, previo consentimiento informado de sus padres. La recolección de datos se realizó en las instituciones escolares, con una administración grupal de 40 minutos aproximadamente. Para esta presentación se han considerado participantes de nivel socioeconómico bajo (estimado a partir de la ocupación y educación del principal sostén del hogar) que asistían a escuelas públicas. Se realizaron análisis descriptivos de los instrumentos, considerándose como variable independiente el lugar de residencia. Si bien

no se tuvo como objetivo validar el CAS, se establecieron datos normativos para población adolescente temprana de ambas ciudades del NOA. Se identificaron niveles de riesgo en soledad y aislamiento considerando puntos de corte percentilares. Posteriormente se realizaron análisis uni y multivariados. Los datos fueron analizados con el programa SPSS 17.0.

## Resultados

El primer objetivo fue describir la autopercepción de soledad y aislamiento (CAS) de los adolescentes del norte argentino (Tucumán y Santiago del Estero). Se establecieron puntuaciones descriptivas de la prueba y puntajes percentilares, tomando a la misma muestra como grupo normativo. El 28% de la muestra total presentaba percentiles superiores a 75 en la dimensión soledad y el 25% en Aislamiento (se consideraron como indicador de riesgo aquellos desempeños superiores al  $P 75$ ). A partir de pruebas no paramétricas se identificó la relación entre variables y la presencia de altos puntajes en la dimensión soledad como aislamiento, encontrándose que el 14% se ubicaba en percentiles superiores a 75 en ambas dimensiones del CAS ( $\chi^2(1, 411) = 43.89, p = .000$ ).

Puesto que se encontraron diferencias estadísticas en ambas dimensiones del CAS según el lugar de residencia (soledad:  $t = -6.07, p = .000$ ; aislamiento  $t = -2.74, p = .006$ ) y los adolescentes de Tucumán se autopercebían con mayor sentimiento de soledad respecto a sus pares de Santiago del Estero, se decidió establecer puntuaciones percentilares para cada grupo (ver Tabla 1).

**Tabla 1.** Puntajes brutos y percentiles de dimensiones CAS según lugar de residencia

Percentiles	Soledad (puntajes brutos)		Aislamiento (puntajes brutos)	
	Tucumán	Santiago del Estero	Tucumán	Santiago del Estero
5	13	12	17	15
10	15	14	18	16
25	20	16	21	20
75	26	23	29	28
90	30	28	32	31
95	32	29	35	32
descriptivos	$M=22.96$ $DE=5.34$ Puntaje min: 11 Puntaje máx: 36	$M=19.83$ $DE=5.06$ Puntaje min: 8 Puntaje máx: 35	$M=25.02$ $DE=5.49$ Puntaje min: 13 Puntaje máx: 47	$M=23.53$ $DE=5.49$ Puntaje min: 7 Puntaje máx: 38

Posteriormente se consideraron tres puntos de cortes en las categorías percentilares superiores a 75: a) riesgo leve (P75 a P89), b) riesgo moderado (P90 a P94) y c) riesgo grave (P 95 a P99). Se observó que el 7% y el 6% de los participantes se ubicaban en un nivel de riesgo mayor de soledad y aislamiento, respectivamente. Considerando el lugar de residencia, alrededor del 6% de los adolescentes de ambas provincias mostraban un nivel de riesgo grave en ambas dimensiones del CAS (ver Tabla 2).

**Tabla 2.** Niveles de riesgo dimensiones CAS según muestra total y lugar residencia

Niveles de riesgo	% de presencia según muestra total					
	Soledad			Aislamiento		
	Total (N: 117)	Tucumán (n: 59)	Stgo. del Estero (n: 58)	Total (n: 105)	Tucumán (n: 50)	Stgo. del Estero (n: 55)
leve	17	19	10	14	15	8
moderado	4	5	2	5	4	4
grave	7	6	5	6	6	4

Siguiendo lo indicado en el segundo objetivo, se observó que los adolescentes con mayor autopercepción de soledad (CAS) presentaban menor nivel de habilidades en consideración con los demás (*Co*) ( $F(1, 410) = 3.56, p = .060$ ), en liderazgo (*Li*) ( $F(1, 410) = 3.22, p = .073$ ) respecto a sus pares sin riesgo. Cabe destacar que este grupo en riesgo también refería mayor ansiedad social y timidez al momento de iniciar relaciones sociales (*At*) ( $F(1, 410) = 6.45, p = .011$ ) que sus pares sin riesgo. Por su parte, el grupo de adolescentes con riesgo en la dimensión Aislamiento (CAS) se describía con menor autocontrol en las situaciones de interacción social (*Ac*) ( $F(1, 409) = 5.41, p = .020$ ) y mayor retraimiento social (*Re*) ( $F(1, 409) = 11.39, p = .001$ ) que sus pares sin riesgo en esta dimensión (ver Tabla 3).

**Tabla 3.** Escalas BAS-3 según riesgo en Soledad y Aislamiento (CAS)

BAS-3	Soledad						Aislamiento					
	Con riesgo (n: 117)		Sin riesgo (n: 295)		F	p	Con riesgo (n: 105)		Sin riesgo (n: 306)		F	p
	M	DE	M	DE			M	DE	M	DE		
Co	10.91	2.95	11.47	2.63	3.56	.060	11.10	2.71	11.42	2.69	1.07	.301
Ac	9.38	2.79	9.66	2.71	.873	.351	9.06	2.8	9.78	2.68	5.41	.020
Li	7.1	2.49	7.79	2.48	3.22	.073	7.29	2.46	7.7	2.51	2.14	.144
Re	4.06	2.38	3.62	2.21	.690	.407	4.37	2.42	3.51	2.16	11.39	.001
At	5.35	2.77	5.61	2.89	6.45	.011	5.76	2.82	5.45	2.88	.882	.348
S	3.66	2.2	3.55	2.19	2.13	.644	3.69	2.41	3.53	2.1	.397	.529

Nota. Co (Consideración con los demás); Ac (Autocontrol); Li (Liderazgo); Re (Retraimiento); At (Ansiedad Social/ timidez)

Por otro lado se analizaron las habilidades sociales a partir de las escalas de la BAS-3 considerando el lugar de residencia. Un análisis a partir de la prueba t de *Student* mostró que los adolescentes de Tucumán referían menor autocontrol en las relaciones sociales (*Ac*) respecto a sus pares de Santiago del Estero. Asimismo, los adolescentes de Tucumán se percibían con mayor retraimiento (*Re*) y ansiedad social (*At*) que sus pares de Santiago del Estero (ver Tabla 4).

**Tabla 4.** Escalas BAS-3 según lugar de residencia

BAS-3	Tucumán (n:197)		Santiago del Estero (n:215)		t	p
	M	DE	M	DE		
Co	11.2	2.61	11.44	2.84	.895	.371
Ac	9.11	2.5	10.04	2.86	3.52	.000
Li	7.34	2.53	7.82	2.46	1.93	.053
Re	4.13	2.34	3.4	2.13	-3.32	.001
At	6.04	2.84	5.09	2.81	-3.38	.001
S	4.21	2.15	3.02	2.07	-5.69	.000

Nota.  $p < .05$

Nota. Co (Consideración con los demás); Ac (Autocontrol); Li (Liderazgo); Re (Retraimiento); At (Ansiedad Social/ timidez)

Posteriormente se llevó a cabo un análisis multivariado de la varianza (MANOVA) con un diseño 2 (soledad = con y sin riesgo) x 2 (aislamiento: con y sin riesgo) x 2 (lugar residencia = Tucumán y Santiago del Estero). No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la interacción entre soledad, aislamiento y lugar de residencia (*Lambda de Wilks* = .022, *F* (6, 398) = 1.52,  $p = .169$ ). Solo se observó interacción entre la variable aislamiento y lugar de residencia (*Lambda de Wilks* = .034, *F* (6, 398) = 2.34,  $p = .031$ ). Los análisis multivariados mostraron que los adolescentes de Tucumán, con mayor percepción de soledad y aislamiento, presentaban mayor percepción de ansiedad social (*At*) (ver Tabla 5).

**Tabla 5.** Tipo de habilidades sociales según percepción de riesgo en soledad, aislamiento y lugar de residencia. Muestra completa

Escala s BAS- 3	Soledad sin riesgo				Soledad con riesgo				F	p
	Riesgo en aislamiento		Sin riesgo en aislamiento		Riesgo en aislamiento		Sin riesgo en aislamiento			
	Tucumán	Stgo.del Estero	Tucumán	Stgo.del Estero	Tucumán	Stgo. del Estero	Tucumán	Stgo.del Estero		
Co	10.85 (DE: 2.88)	11.76 (DE: 2.46)	11.59 (DE: 2.9)	11.43 (DE: 2.22)	10.4 (DE: 2.8)	11.35 (DE: 2.65)	11.36 (DE: 2.94)	10.453 (DE: 3)	.681	.410
Ac	8.21 (DE: 2.06)	9.57 (DE: 2.78)	9.41 (DE: 2.4)	10.17 (DE: 2.94)	8.13 (DE: 2.71)	10.05 (DE: 3.08)	9.44 (DE: 2.67)	9.7 (DE: 2.13)	.640	.424
Li	7.6 (DE: 2.16)	7.47 (DE: 2.24)	7.7 (DE: 2.44)	7.94 (DE: 2.62)	6.04 (DE: 2.78)	7.73 (DE: 2.45)	6.88 (DE: 2.65)	7.58 (DE: 1.69)	1.24	.266
Re	5.64 (DE: 2.18)	3.71 DE: 2.41	3.59 (DE: 2.12)	3.22 DE: 2.05	5 (DE: 2.09)	3.23 (DE: 2.29)	3.94 (DE: 2.63)	4.25 (DE: 1.96)	.156	.693
At	6.28 (DE: 2.74)	6.42 (DE: 3.1)	5.95 DE: 2.76)	5.06 (DE: 2.92)	6.81 (DE: 2.78)	4.23 (DE: 2.11)	5.52 (DE: 3.18)	5.29 (DE: 2.44)	5.90	.016

Nota.  $p < .05$

Nota. Co (Consideración con los demás); Ac (Autocontrol); Li (Liderazgo); Re (Retraimiento); At (Ansiedad Social / timidez)

## Discusión

El primer objetivo fue describir la autopercepción de soledad y de aislamiento de los adolescentes del norte argentino. Se destaca que el 28% de la muestra total presentaba percentiles superiores a 75 en la dimensión Soledad y el 25% en Aislamiento, encontrándose que el 14% de estos se ubicaban en percentiles superiores a 75 en ambas dimensiones del cuestionario CAS. Estos hallazgos dan cuenta de que estos adolescentes presentarían mayor propensión a desarrollar cuadros psicopatológicos vinculados a los sentimientos de soledad y aislamiento. Estos datos mantienen la línea de lo planteado por Qualter et al. (2015) respecto a que los porcentajes de percepción

de soledad son más altos en los adolescentes que enfrentan el reto de establecer su propia identidad respecto a otros momentos evolutivos. Estos autores refirieron a Bartels, Cacioppo, Hudziak y Boomsma (2008), quienes encontraron que un 20% de niños y adolescentes tempranos (7- 12 años) referían sentirse solos a menudo. Sí es importante destacar, tal como plantean estos autores, la contribución de la herencia en el análisis de las diferencias individuales respecto a la percepción de soledad. Si bien este estudio encontró que el 58% de la varianza era explicada por factores genéticos a los 7 años de edad, mientras que tendía a bajar al 26% a los 12 años; esto mostraba que el porcentaje de las influencias ambientales presentaba un papel decisivo en este momento evolu-

tivo (Bartels et al, 2008). De allí que resulten fundamentales las intervenciones tempranas que intenten mitigar los sentimientos crónicos de soledad en población vulnerable y eviten la cristalización de psicopatologías.

El segundo objetivo fue describir las habilidades sociales (evaluadas por BAS-3) de los participantes según la presencia de soledad, aislamiento (evaluada por el CAS) y el lugar de residencia. Se encontró que los adolescentes con mayor percepción de soledad presentaban déficits en sus habilidades sociales, sobre todo en comportamientos facilitadores de la socialización. Este grupo presentaba un bajo nivel de sensibilidad social y de iniciativa para encarar actividades grupales, como también una mayor ansiedad al momento de iniciar relaciones sociales. Por su parte, los adolescentes con mayores sentimientos de aislamiento (CAS) se describían con menor control de impulsos para establecer relaciones sociales. Los datos descriptos coinciden con estudios preliminares en población de Santiago del Estero (Contini et al., 2012) como de Tucumán (Contini et al., 2012). Bolaños Esguerra y Peñuela Moreno (2012), investigando con población colombiana, sostienen que algunos déficits en las habilidades sociales pueden precipitar el sentimiento de soledad, tales como: a) iniciación en el contacto social; b) habilidades para concretar encuentros; c) capacidad para proveer consejo y guía; d) asertividad general; y e) resolución de conflictos. Estas autoras, a partir de un estudio exploratorio-descriptivo, enfatizan que la dificultad para entablar relaciones sociales tanto como la inhabilidad para profundizarlas predicen la emergencia del sentimiento de soledad.

Tanto los déficits en habilidades sociales como la presencia de soledad y aislamiento social suponen una mayor vulnerabilidad para el desarrollo de trastornos psicopatológicos. Si bien el presente estudio no identificó la presen-

cia de otros factores de riesgo para la emergencia de psicopatologías, la vivencia prolongada de sentimientos de soledad puede potenciar otros comportamientos riesgosos para la salud. Este el caso del estudio transcultural, ya descripto, de Stickley et al. (2014) como el de Salvo y Castro (2013) quienes encontraron en adolescentes chilenos que las variables soledad, impulsividad y consumo de alcohol se relacionaban significativamente con la presencia de comportamientos suicidas. Por su parte, una investigación de Heras y Navarro (2012) en adolescentes escolarizados de Castilla (España) mostraba que aquellos adolescentes que experimentaban un alto nivel de soledad informaban un menor ajuste escolar (definido como integración escolar, rendimiento académico y expectativas académicas). Si bien estas evidencias empíricas pusieron el acento en la autopercepción del adolescente, la contribución de informantes clave ratifica el papel negativo de la soledad y el aislamiento como factores de riesgo en la adolescencia. Tal es caso del estudio de Páramo (2011) con población adolescente consultante de Mendoza (Argentina), que incluyó a padres y profesores. Con un diseño cualitativo —aplicación de la técnica de grupos de discusión— encontró que los padres hacían referencia a la soledad y a la desesperanza como factores de riesgo en los adolescentes estudiados. En tanto, los profesores participantes de este estudio referían que la presencia de aislamiento, timidez y depresión en los alumnos se asociaba a dificultades en el rendimiento académico.

Respecto al lugar de residencia, se observó que los adolescentes de Tucumán con mayor percepción de soledad y aislamiento presentaban mayores indicadores de apartamiento (Re), particularmente en situaciones sociales, comparados con el grupo de Santiago del Estero. Es de destacar que los adolescentes de Tucumán se percibían con menor autocontrol,

mayor retraimiento y ansiedad social/timidez en las relaciones sociales respecto a sus pares de Santiago del Estero. Estos resultados pueden deberse no solo a una vivencia de soledad y aislamiento sino a cómo el contexto —en este caso el lugar de residencia— puede mediar en la configuración de las habilidades sociales. Estos hallazgos abren una línea de análisis con relación al estilo de vida favorecedor o inhibidor de la construcción de habilidades de interacción social —factor protector de la soledad— vinculado al contexto ecocultural. Mientras la ciudad de Tucumán es densamente poblada y ha adquirido rasgos propios de grandes urbes —como la competencia entre iguales, la globalización en las costumbres y el hiperindividualismo—, la ciudad de Santiago del Estero, tiene baja densidad de población, destacándose la conservación de una cultura local que favorece los vínculos interpersonales. Retomando lo planteado por Bartels et al. (2008), la fuerza genética propia de la adolescencia temprana se conjuga con las influencias contextuales adquiriendo particularidades esenciales en cada adolescente. En este momento de transición, los adolescentes se enfrentan a nuevos escenarios sociales: diversas relaciones sociales con pares y con el sexo opuesto, con el posible rechazo social que toda interacción social puede conllevar. Según los recursos protectores que posean dichos adolescentes, podrán adaptarse y aprender ante estos nuevos desafíos biológicos-situacionales y contrarrestar posibles factores de riesgo.

Los datos descriptivos indican que el grupo con riesgo en soledad presentaba déficits en habilidades sociales, caracterizados por una menor consideración con los demás, menor liderazgo y mayor retraimiento. En tanto, el grupo en riesgo en aislamiento mostraba menor autocontrol ante situaciones sociales. Estos factores de riesgo específicos identificados (alta percepción de soledad y aislamiento como

déficits en habilidades sociales) potencian la vulnerabilidad de un grupo de adolescentes escolarizados del norte argentino.

Estos resultados abren nuevas perspectivas de investigación centradas en identificar qué factores protectores han operado en aquellos adolescentes que no presentan alta percepción de soledad y aislamiento como déficits en habilidades sociales. Sería de valor indagar variables tales como el nivel de comunicación intrafamiliar, la eficaz inserción en el sistema educativo, la red de apoyo social de pares, la autoestima, entre otros. En el caso concreto de las relaciones entre soledad, aislamiento y habilidades sociales, definir si los déficits sociales aumentan la vulnerabilidad hacia los sentimientos de soledad y aislamiento o si estos son los que causan las habilidades sociales deficitarias. Por otro lado, resulta necesario efectuar un estudio longitudinal que identifique si la soledad y el aislamiento son procesos transitorios —propios del ciclo vital— o pueden configurar un cuadro psicopatológico en la vida adulta.

## Referencias

- Contini, N., Lacunza, A. y Medina, S. (2012). La percepción de soledad como factor de riesgo en la adolescencia. *Investigaciones en Psicología, UBA*, 17(2), 29-47.
- Bartels, M., Cacioppo, J. T., Hudziak, J. J., y Boomsma, D. I. (2008). Genetic and environmental contributions to stability in loneliness throughout childhood. *American Journal of Medical Genetic Part B (Neuropsychiatry Genetics)*, 147(3), 385-391. DOI 10.1002/ajmg.b.30608
- Blos, P. (1981). El segundo proceso de la individuación de la adolescencia. En P. Blos, *La transición adolescente* (pp. 118-401). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

- Bolaños Esguerra, A. y Peñuela Moreno, M. (2012). *Percepción que tienen sobre la soledad los adolescentes estudiantes de un colegio militar de Bogotá*. Tesis de licenciatura, Universidad de la Sabana, Colombia. Recuperado el 13/04/2014 desde <http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/4080/131259.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Brennan, T. (1982). Loneliness at adolescence. En L. A. Peplau y D. Perlman (Eds.) *Loneliness: A Sourcebook of current theory, research, and therapy* (pp. 269-290). New York: Wiley-Interscience.
- Buelga, S, Cava, M y Musitu, G. (2012). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto social. *Anales de Psicología*, 28(1), 180-187.
- Casullo, M, Cruz, S., González, R y Maganto, C. (2003). Síntomas psicopatológicos en adolescentes: estudio comparativo. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 16(2), 135-151.
- Casullo, M. (1998). *Adolescentes en riesgo*. Buenos Aires: Paidós.
- Contini, N., Coronel, P. y Mejail, S. (2012). Déficit en habilidades sociales: soledad y aislamiento en la adolescencia. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 58(4), 221-230.
- Di Rico, E., Paternain, N., Portillo, N. y Galarza, A. (2016). *Análisis de la relación entre factores interpersonales y riesgo suicida en adolescentes de la ciudad de Necochea*. *Perspectivas en Psicología*, 13(2), 95-106.
- Donas Burak, S. (2001). Protección, riesgo y vulnerabilidad: Sus posibles aplicaciones en la promoción, prevención, tratamiento y rehabilitación de la salud integral de los adolescentes y los adolescentes. En S. Donas Burak. (Ed.), *Adolescencia y juventud en América Latina* (pp. 489-499). Cartago: Libro Universitario Regional.
- Exposito, F. y Moya, M (2000). Percepción de la soledad. *Psicothema*, 12(4), 579-585.
- Heras, J. y Navarro, R. (2012). Ajuste escolar, soledad y conducta agresiva entre estudiantes de educación secundaria. *Revista Currículum*, 25, 106-124.
- Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2010). *Metodología de la Investigación* (5.ª ed.). México: Mc Graw Hill.
- Lacunza, A., Caballero, V. y Contini, N. (2013). Adaptación y evaluación de las propiedades psicométricas de la BAS-3 para población adolescente de Tucumán (Argentina). *Diversitas. Perspectivas en Psicología*, 9(1), 29-44.
- López Quintero, Pérez Nieto y Castro Camacho, (2012). Construcción y validación de un instrumento para evaluar percepción de soledad en niños y adolescentes. Trabajo final de Especialización en Psicología Clínica de la Niñez y de la Adolescencia, Universidad de La Sabana. Recuperado el 10 de octubre de 2015 de <http://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/4497>
- Majorano, M., Musetti, A., Brondino, M. e Corsano, P. (2015). Loneliness, emotional autonomy and motivation for solitary behavior during adolescence. *Journal of Child and Family Study*, 24(11), 3436-3447. DOI: 10.1007/s10826-015-0145-3
- McWhirter, B. (1990). Loneliness: A Review of Current Literatur, with Implications for Counseling and Research. *Journal of Counseling and Development*, 68(4), 417-422. DOI: 10.1002/j.1556-6676.1990.tb02521.x
- Montero, I. y León, O. (2007). A guide for

- naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-862.
- Páramo, M. (2011). Factores de Riesgo y Factores de Protección en la Adolescencia: Análisis de Contenido a través de Grupos de Discusión. *Terapia Psicológica*, 29(1), 85-95.
- Peplau, L. y Perlman, D. (1982). Perspectives on loneliness. In Peplau, L. y Perlman, D. (Eds.). *Loneliness: A Sourcebook of Current Theory, Research and Therapy* (pp.1-20). New York: John Wiley and Sons.
- Qualter, P., Vanhalst, J., Harris, R., Van Roekel, E., Lodder, G., Bangee, M., Maes, M. and Verhagen, M. (2015) Loneliness Across the Life Span. *Perspectives on Psychological Science*, 10(2), 250-264. DOI: 10.1177/174 5691615568999
- Russell, D., Peplau, L. A., y Cutrona, C. E. (1980). The Revised UCLA Loneliness Scale: Concurrent and discriminate validity evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 472-480.
- Salvo G, L. y Castro S. A. (2013). Soledad, impulsividad, consumo de alcohol y su relación con suicidalidad en adolescentes. *Revista médica de Chile*, 141(4), 428-434.
- Sartori, M., Zabaleta, V., Aguilar, M. y López, M. (2013). Variables psicológicas troncales en el desarrollo de habilidades sociales: estudio diferencial en niñas y adolescentes con diagnóstico de Síndrome de Turner. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 8(2), 31-34. DOI: 10.5839/rcnp.2013.0802.02.
- Silva Moreno, F. y Martorell Pállas, M. (1989). *BAS-3 Batería de Socialización (Autoevaluación)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Stickley, A., Koyanagi, A., Kuposov, R., Schwab-Stone, M. y Ruchkin, V. (2014). Loneliness and health risk behaviours among Russian and U.S. adolescents: a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 14, 366. DOI: 10.1186/1471-2458-14-366
- Torregrosa, M. S., Inglés, C. J., Estévez-López, E., Musitu, G. y García, J. M. (2011). Evaluación de la Agresividad en la Adolescencia: Revisión de Cuestionarios, Inventarios y Escalas en Población Española. *Aula Abierta*, 39, 37-50.
- Torres Fermán, I., Beltrán Guzmán, F., Saldívar González, A., Lin Ochoa, D., Barrientos Gómez, M., y Monje Reyna, D. (2014). La soledad ¿un mal de nuestro tiempo?. *Revista Electrónica Medicina, Salud Y Sociedad*, 3(1), 1-25. Recuperado de <http://cienciasdelasaluduv.com/revistas/index.php/mss/article/view/93/102>
- Vanhalst, J., Luyckx, K., y Goossens, L. (2014). Experiencing loneliness in adolescence: A matter of individual characteristics, negative peer experiences, or both? *Social Development*, 23, 100-118. DOI: 10.1111/sode.12019
- Weiss, R. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. Cambridge: MIT Press.
- Yáñez-Yaben, S (2008). Adaptación al castellano de SESLA-S, una escala para la evaluación de la soledad social y emocional en adultos. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 103-116.

Recibido: junio de 2017  
Aceptado: octubre de 2017



## **Comportamiento agresivo en niños y adolescentes: Una perspectiva desde el ciclo vital**

### **Child's and Adolescent's Aggressive Behavior: A Lifespan Perspective**

**Eliana Sabeh, Valeria Caballero y Norma Contini<sup>1</sup>**

---

#### **Resumen**

El comportamiento agresivo se sitúa entre las problemáticas más significativas de nuestros tiempos. Tanto en el ámbito clínico como educativo constituye un motivo de consulta frecuente, que exige a los profesionales un estudio profundo de las causas, procesos y consecuencias de dichas conductas, a fin de establecer si se trata de conductas esperables o patológicas. El objetivo del presente artículo es llevar a cabo una revisión de planteamientos actuales sobre la conducta agresiva, con especial atención a la infancia y a la adolescencia. Se exponen las distinciones entre conceptos como agresividad, agresión, violencia y conducta antisocial, se revisan clasificaciones de la conducta agresiva y teorías que postulan los factores implicados en su origen. Posteriormente se hace foco en la evolución de la conducta agresiva desde la infancia hasta la adolescencia, considerando las funciones que cumple en cada etapa. Por último, se plantea la continuidad-discontinuidad de esta problemática hasta la edad adulta.

**Palabras clave:** niñez - adolescencia - conducta agresiva - ciclo vital - violencia

#### **Abstract**

Child's and adolescent's aggressive behavior is one of the major problems nowadays. In clinical as well as educational settings, it is a frequent consultation issue that needs a detailed study of the causes, processes and consequences of said behavior in order to determine whether it is normal or pathological. The aim of this paper is to revise current approaches to aggressive

---

Citar: Sabeh, Eliana et al. «Comportamiento agresivo en niños y adolescentes: una perspectiva desde el ciclo vital». *Cuadernos Universitarios* [Salta, Argentina], núm. 10, 2017: 77-95.

---

<sup>1</sup> Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán. Secretaría de Ciencia, Arte y Tecnología (SCAIT).

behavior, especially during childhood and adolescence. Distinctions between aggressiveness, aggression, violence and antisocial behavior are made clear. Classifications of aggressive behavior and theories that analyze its causes are revised. Afterwards, this paper focuses on the development of aggressive behavior from childhood to adolescence considering the functions it fulfills in each period. Finally, its continuity-discontinuity until adulthood is described.

**Keywords:** childhood - adolescence - aggressive behavior - lifespan - violence

---

## Introducción

La conducta agresiva de niños y adolescentes constituye un motivo de consulta frecuente en los servicios ambulatorios de atención en salud mental, como así también de internación psiquiátrica (De la Barra y García, 2009; Mouren-Simeoni, 2002). Se trate de actos autoagresivos o heteroagresivos, estos generan consecuencias negativas en la vida del individuo y en su entorno. Las limitaciones que suelen producirle a nivel social requieren de la intervención clínica de equipos profesionales para su tratamiento. También en el campo educativo las dificultades socio-emocionales prevalentes de los alumnos se expresan en buena medida como conductas violentas, habiendo recibido especial atención durante las últimas décadas el acoso escolar entre pares, conocido como *bullying* (Brendgen y Troop-Gordon, 2015; Cerezo, 2009; Machado, Bertazzi, Araya y Rossi, 2014). Sin lugar a dudas, el comportamiento agresivo de niños y adolescentes se sitúa entre las problemáticas más significativas de nuestros tiempos. ¿Cómo explicar estas conductas? ¿Qué factores contribuyen a su aparición y mantenimiento? ¿Deben considerarse patológicas *per se* o son respuestas adaptativas del niño y del adolescente a su contexto? ¿Existe continuidad de ellas en el proceso de desarrollo, desde la infancia hasta la edad adulta?

Diversos autores han intentado dar respuesta a estas preguntas. Así, se ha estudiado

la presencia de factores biológicos, cognitivos, emocionales, sociales y culturales (Aguilar Cárceles, 2012; Raya, Pino y Herruzo, 2009; Rey y Extremera, 2012; Sijtsema et al., 2010; Torregrosa et al., 2010) vinculados a los comportamientos agresivos que, de no ser correctamente orientados, pueden afectar negativamente el desarrollo socioemocional de la población infanto-juvenil.

El objetivo del presente artículo es llevar a cabo una revisión de planteamientos actuales sobre la conducta agresiva, con especial atención a la infancia y a la adolescencia. Para ello se ha consultado la literatura clásica referida a modos de definir el término «agresividad» así como teorías explicativas de ella. Además se realizaron búsquedas bibliográficas en las bases de datos PsycINFO, Current Contents, PSICODOC y en la Biblioteca Electrónica de Ciencia y Tecnología. Los descriptores utilizados fueron: agresión, agresividad, violencia y conducta antisocial. El uso de estos descriptores fue de modo individual y también asociados a otros como: niñez, infancia y adolescencia. Todos los términos fueron ingresados en idiomas español e inglés y se seleccionaron los trabajos de los últimos 15 años, desarrollados en poblaciones de habla hispana y anglosajona.

En este trabajo se exponen las distinciones entre conceptos como agresividad, agresión, violencia y conducta antisocial, se revisan distintas clasificaciones de la conducta agresiva y teorías que postulan tanto factores innatos como contextuales implicados en su

origen. Posteriormente, se hace foco en la evolución de la conducta agresiva desde la infancia hasta la adolescencia, considerando las funciones que cumple en cada etapa. Por último, se plantea la continuidad-discontinuidad de esta problemática hasta la edad adulta.

### **Delimitaciones conceptuales: agresividad, agresión, violencia y conducta antisocial**

Existe en la literatura una diversidad terminológica en relación a la problemática que abordamos. Son numerosas las definiciones sobre agresividad y agresión por cuanto resulta necesario diferenciar ambos conceptos. Para Berkowitz (1996) la agresividad es la tendencia o disposición a comportarse agresivamente en distintas situaciones; da cuenta de la capacidad humana para oponer resistencia a las influencias del medio y constituye un recurso que, en su medida adecuada, está en función de la conservación de la vida (Cohen Imach, 2015). En cambio, la agresión refiere a un acto, «un comportamiento que se despliega en la realidad» (Cohen Imach, 2015, p. 64). Supone ir contra alguien con la intención de producirle daño. Es decir que hace referencia a un acto efectivo caracterizado por la intención de hacer daño (Lacunza, Caballero, Contini y Llugdar, 2015), a una conducta puntual, reactiva y efectiva, frente a situaciones concretas (Carrasco y González, 2006).

Por su parte, los conceptos de violencia y agresividad suelen también aparecer solapados. El término violencia refiere etimológicamente a «un modo de proceder que ofende y perjudica a alguien mediante el uso excesivo de la fuerza» (Velázquez, 2004, p. 27) y deriva del latín *vis*, que significa fuerza (Cohen Imach, 2015, p.64). Esto no quiere decir que la violencia se circunscriba solamente a expresiones de fuerza física; el acto violento transgrede el

orden de las relaciones humanas y se impone como un comportamiento no reflexivo, como una estrategia de poder a través de la intimidación y la imposición (Cohen Imach, 2015, p.65). Para Garaigordobil y Oñederra (2010) la violencia es un tipo de agresividad que está fuera o más allá de lo *natural* en el sentido adaptativo; tiene como objetivo causar un daño físico extremo, como la muerte o graves heridas. Esta aclaración permite entender que la violencia estaría relacionada con algunos tipos de agresión.

En síntesis, hablar de agresividad supone hacer referencia a una tendencia presente en todos los seres humanos; la ejecución de comportamientos que pongan de manifiesto esta tendencia es lo que configuraría la agresión. La agresión alude, por lo tanto, al componente comportamental de la agresividad. Por su parte, la violencia es un tipo de agresión cuya intención es causar daño en grado extremo.

Por otro lado, a menudo la agresión, la agresividad y la violencia aparecen vinculadas a otro concepto, el de conducta antisocial. La conducta antisocial refiere a actos que violan las normas sociales y los derechos de los demás, incluyendo el robo deliberado, el vandalismo y la agresión física (Peña Fernández y Graña Gómez, 2006).

### **Tipos de agresividad**

Existen diferentes clasificaciones de la agresividad. Según el *modo en que esta se expresa*, Buss (1961), Pastorelli, Barbarelli, Cermak, Rozsa y Caprara (1997) y Valzelli (1983) plantean las siguientes distinciones: agresión física (ataque a un organismo mediante armas o elementos corporales, con conductas motoras y acciones físicas, el cual implica daño corporal), verbal (respuesta oral que resulta nociva para el otro, a través de insultos o comentarios de amenazas o rechazo) y social (ac-

ción dirigida a dañar la autoestima de los otros, su estatus social o ambos, a través de expresiones faciales, desdén, rumores sobre otros, o la manipulación de las relaciones interpersonales).

Otros autores destacan la *dimensión conductual* (forma de expresión) y la *dimensión relacional* (finalidad u objetivo) (Anderson y Bushman, 2002; Ovejero, 1998; Trianes, 2000) como ejes de clasificación de la conducta agresiva. La primera comprende los comportamientos agresivos de tipo físico (golpes, empujones) y verbal (insultos, descalificaciones), activos (aquellos donde hay daño manifiesto) o pasivos (como la negligencia o el abandono), directos (lo que implica una confrontación cara a cara) (Buss, 1961) o indirectos (a través de distintos medios al alcance del agresor) (Richardson y Green, 2003). Por su parte la *dimensión relacional* englobaría las llamadas agresión reactiva y proactiva (Dodge y Coy, 1987; Raine et al., 2004; Scarpa y Raine, 1997). La agresión reactiva es una respuesta defensiva frente a una amenaza o provocación percibida. Es afectiva, impulsiva, acompañada de alguna forma visible de explosión de ira; se trataría de una respuesta impetuosa, descontrolada, cargada emocionalmente sin evaluación cognitiva de la situación (Carrasco Ortiz y González Calderón, 2006). Esta agresión suele relacionarse con problemas de autocontrol, y con un sesgo en la interpretación de las relaciones sociales que se basa en la tendencia a realizar atribuciones hostiles al comportamiento de los demás. Por su parte, la agresión proactiva supone comportamientos intencionales para resolver conflictos o dificultades en la comunicación, para conseguir beneficios. Hace referencia a conductas que se desencadenan sin mediar un estímulo agresivo. En su función instrumental, la agresión ofensiva supone una anticipación de beneficios, es deliberada y está controlada por re-

fuerzos externos. Para algunos (Carroll, Houghton, Hattie y Durkin, 1999; Emler y Reicher, 1995) este tipo de agresión se relaciona con posteriores problemas de delincuencia, pero también con altos niveles de competencia social y habilidades de líder.

La citada clasificación de agresión reactiva y proactiva también recibió otras denominaciones, tales como instrumental y hostil (Bandura, 1973), impulsiva y premeditada (Houston, Stanford, Villemarette-Pittman, Conklin y Helfritz, 2003), predatoria y afectiva (Vitiello, Behar, Hunt, Stoff y Ricciuti, 1990), defensiva u ofensiva (Dollard et al., 1939), reactiva-hostil-impulsiva y proactiva-instrumental-planificada (Andreu, Ramírez y Raine, 2006). La agresión proactiva-instrumental-planificada se relacionaría con el comportamiento antisocial. Refiere a actos deliberados, propositivos, provocados intencionalmente para influir, controlar, coaccionar a otra persona (Dodge y Coie, 1987; Carrasco Ortiz y González Calderón, 2006); se orienta hacia una meta, no está mediada por la emoción, por lo que resulta organizada y fría (Dodge, 1991).

Para Andreu, Ramírez y Raine (2006) la dicotomía reactiva/proactiva facilita comprender la motivación del agresor y analizar los déficits y mecanismos cognitivos que subyacen a ambos tipos de conducta agresiva. En el primer eje, ubican sesgos en el procesamiento de la información que generan atribuciones hostiles en el agresor mientras que en el segundo eje identifican mecanismos cognitivos de justificación y aceptabilidad de la agresión.

De acuerdo con la *forma*, Little, Henrich, Jones y Hawley (2003) hablan de agresión manifiesta y agresión relacional. La primera alude a comportamientos que implican una confrontación directa contra otros con la intención de causar daño (empujar, pegar, amenazar, insultar, destruir la propiedad). La agresión relacional no implica una confrontación

directa entre el agresor y la víctima, y se define como aquel acto que se dirige a provocar daño en el círculo de amistades de otra persona o bien en su percepción de pertenencia a un grupo. Alude a conductas que hieren a otro indirectamente, a través de la manipulación de la relación con los iguales, dispersión de rumores, mantenimiento de secretos, silencio, avergonzar en un ambiente social, rechazo por parte del grupo y exclusión social (Crick, Casas y Nelson, 2002).

El *signo* de la agresión también se ha tomado como eje de las clasificaciones (Blustein, 1996). Es positiva, cuando promueve valores básicos de supervivencia, protección, felicidad, aceptación social, preservación y relaciones íntimas. Por lo tanto es saludable y constructiva. En contrapartida se considera negativa (Bandura, 1974; Moyer, 1968, 1976) cuando conduce a la destrucción de la propiedad o daño personal a otro ser vivo de la misma especie. No es saludable porque conduce a emociones dañinas para el individuo a largo plazo. Implica una hostilidad innecesaria para la autoprotección-autoconservación.

Según la *motivación*, algunos autores (Atkins, Stoff, Osborne y Brown, 1993; Berkowitz, 1996; Kassinove y Sukhodolsky, 1995) han considerado a la agresión como hostil, instrumental y emocional. En el primer caso se hace referencia a la acción intencional encaminada a causar un impacto negativo sobre otro, por el mero hecho de dañarle, sin la expectativa de obtener ningún beneficio material. La agresión instrumental supone acción intencional de dañar por la que el agresor obtiene un objetivo, ventaja o recompensa social o material. Este tipo de agresión no está relacionada con el malestar de la víctima. Por último la agresión emocional está generada por el sentimiento negativo que se activa por un estresor produciendo ira.

## **Origen de la conducta agresiva**

La conducta agresiva es un fenómeno multidimensional. El hecho de estar presente en el ser humano desde una etapa temprana del desarrollo y que se produzca un incremento inicial hasta los 3 ó 4 años ha llevado a cuestionar si los niños nacen con un instinto agresivo o si aprenden estas conductas. La respuesta tiene importantes implicaciones prácticas que conducen a otra pregunta: ¿deberían las intervenciones evitar que los niños aprendan conductas agresivas o deberían enseñarles a inhibir las conductas agresivas? (Tremblay, 2000).

Las teorías evolucionistas conciben a la agresividad como una manifestación básica en la actividad del reino animal (Huntingford y Turner, 1987). Destacan el carácter natural de la agresividad, de base filogenética. Sin embargo, a pesar de considerar a los comportamientos agresivos como parte de la selección natural, se señala que dentro de la cadena evolutiva el hombre ha superado su propia escala genética logrando expresar la agresividad de un modo muy alejado a los modos de manifestación de épocas primitivas (Tinbergen, 1951). Se entiende que a través de la evolución «la energía agresiva ha sufrido momentos decisivos de neutralización, transformación, canalización y desplazamientos hacia diversos objetivos» (Carrasco y González, 2006, p. 16). Lorenz (2005) señala que la agresividad es la única defensa del ser humano contra sus impulsos internos instintivamente destructivos, heredados genéticamente, como contra el medio externo que le causa frustraciones. Para este autor el instinto de agresión constituye una pulsión primitiva, que se descarga de manera espontánea. Se trataría de un instinto al servicio de la vida (Lorenz, 2005) privilegiándose así el carácter adaptativo de la agresividad, en tanto permite la supervivencia. Sería

un instinto primario al servicio de la conservación de la especie e independiente de todo estímulo externo, sin guardar relación con el principio del mal. Para este autor la agresividad permite la conservación de la especie desde tres funciones: selección del ente más fuerte en bien de su perpetuación, agresión intraespecífica (que permita al más débil acceder a un espacio vital adecuado) y formación de un orden jerárquico para una estructura social sólida.

Desde esta perspectiva la primera clasificación de la agresión, basada en el estímulo elicitor, fue desarrollada por Moyer (1968) a partir de la observación de la vida animal. En ella se describen:

- Agresión predatoria: un estímulo externo objetivo (presa) genera una respuesta agresiva (alimentación del predador).
- Agresión entre machos: se establece por el uso del poder y jerarquía (no se ha observado de modo frecuente entre hembras).
- Agresión por miedo: un individuo se encuentra atrapado por otro amenazante con pocas posibilidades de escapar.
- Agresión por irritación: ira, enojo, agresión afectiva; viene precedida por la frustración, dolor, fatiga.
- Agresión maternal: para protección de las crías.
- Agresión sexual: por estímulos sexuales, sometimiento de la pareja sexual.
- Agresión instrumental: las respuestas agresivas son reforzadas por sus propias consecuencias (este tipo de agresión no se relaciona con bases fisiológicas).

La etología define a la agresión como el comportamiento animal que tiende a amedrentar o generar daño a otro, que sirve principalmente para mantenerse, equilibrarse y evolucionar la especie (Chapi Mori, 2012). Se han diferenciado dos clases de agresión: intraespecífica e interespecífica. La primera alude a

la agresión entre miembros de una misma especie, motivada por un exceso de impulso, por la posesión de territorios, búsqueda de pareja sexual, o ante la falta de alimentos; este tipo de agresión conduciría a la evolución de la especie y permitiría sobrevivir al más fuerte. El segundo tipo (interespecífica) hace referencia a la lucha por el territorio entre individuos semejantes, es característica del ser humano.

La perspectiva sociobiológica sostenida por Wilson (1975) dentro de las teorías evolucionistas interaccionistas postula una estrecha relación entre el potencial genético innato y el aprendizaje. El comportamiento agresivo es en parte aprendido, sobre todo en sus formas más peligrosas (conducta criminal, ataques terroristas, acción militar) existiendo una fuerte predisposición para dicho aprendizaje. El hombre puede desarrollar una profunda hostilidad irracional bajo ciertas condiciones, de tal manera que cada contexto llevaría asociada una probabilidad de respuesta. Este autor propuso una clasificación según la función de la agresión; se incluyen en esta categorización:

- Agresión territorial: para defender el territorio.
- Agresión por dominancia: para establecer poder, jerarquía de prioridades y beneficios.
- Agresión sexual: para establecer contacto sexual.
- Agresión parental disciplinaria: para enseñar conductas y establecer límites a los menores por parte de sus progenitores.
- Agresión protectora materna: para proteger al recién nacido.
- Agresión moralista: formas avanzadas de altruismo recíproco pueden dar lugar a situaciones de sutil hostilidad o abierto fanatismo.
- Agresión predatoria: para obtener objetos.
- Agresión irritativa: inducida por el dolor o por estímulos psicológicamente aversivos.

Como se observa, algunos de los tipos propuestos por Wilson son similares a aquellos

trabajados por Moyer (1968) (agresión predatoria, agresión maternal, agresión sexual y agresión por irritación).

Según Carrasco y González (2006) se ha constatado en seres humanos la predisposición a responder con odio irracional a amenazas exteriores así como aumentar la hostilidad para dominar la fuente de dichas amenazas. Los pilares de esta concepción son:

- La agresión humana es adaptativa para la supervivencia y reproducción el individuo; es decir, para su selección, siempre que no supere el «nivel óptimo» por encima del cual se pone en peligro la propia vida.
- La agresión entre humanos es un fenómeno de competencia, tanto por los recursos limitados como por los de carácter sexual.
- El término selección denota la supremacía o refuerzo de aquellos comportamientos o códigos adecuados al medio, mientras se castigan o eliminan los que no lo son.

Si bien se postula la agresividad como una tendencia innata, el aprendizaje puede potenciar dicha tendencia, de modo que los rasgos o predisposiciones agresivas se desarrollen en ambientes específicos.

Cuando la agresividad se manifiesta contra alguien en un momento determinado, pasa a constituirse en una operacionalización de la violencia (Lacunza et al., 2015; Lorenz, 2005). De este modo, la agresión se convierte en un acto injustificado, destructivo, negativo, es decir, en un comportamiento violento propiamente dicho (Garaigordobil, 2008) alejado del instinto primitivo al servicio de la vida o de la tendencia innata a favor de la supervivencia de la especie.

Retomando la tesis de que el aprendizaje puede potenciar la agresividad, en tanto instinto primario, Bandura (1974) a través de su teoría del aprendizaje social postuló que la conducta agresiva se adquiere a través de la observación y se mantiene por el refuerzo direc-

to. Focalizando aspectos cognitivos y contextuales este autor afirma que, si se proporciona un refuerzo positivo, la conducta agresiva se mantiene, o bien si existe algún tipo de beneficio para quien la lleva a cabo. Por ejemplo, parar conductas dañinas de otros o ser socialmente aprobado por los pares. Hace especial énfasis en el papel de la observación y la imitación, señalando que el sujeto analiza los comportamientos que observa y prevé sus consecuencias. Los procesos cognitivos median entre estímulo y respuesta. De allí que en diversas culturas los niños no hagan lo que los adultos les dicen que hagan, sino más bien aquello que ven hacer a los adultos (Contini, en prensa).

### **¿Normalidad o patología? Tendencia evolutiva en la conducta agresiva**

La conducta agresiva, según se ha planteado hasta aquí, no debería ser considerada algo negativo en sí mismo, sin realizar una serie de consideraciones. Particularmente desde la perspectiva etológica se la ha señalado como una reacción originalmente adaptativa e innata, presente en los seres humanos desde las primeras etapas del desarrollo. Puede estar al servicio de la defensa ante situaciones de riesgo (real o percibido), orientarse a la competencia y a la consecución de logros. La agresividad sería un mecanismo de adaptación que permitiría al hombre competir por recursos escasos y, en última instancia, por su supervivencia. En la actualidad, sin embargo, altos niveles de agresividad (física o verbal) pueden asociarse con un amplio rango de problemas sociales.

Por lo tanto, para determinar cuándo un comportamiento agresivo es clínicamente significativo o expresa la presencia de un trastorno psicopatológico, debe ser evaluado cuida-

dosamente tomando en cuenta diversos factores, entre los que podemos citar el tipo de conducta, sus consecuencias a nivel personal, social y académico, la frecuencia, intensidad y duración, así como los contextos en los que tiene lugar. Junto a estos aspectos, también deberá considerarse el momento del ciclo vital del sujeto, puesto que dentro del proceso normal del desarrollo se observa variabilidad en esta conducta desde el nacimiento hasta la edad adulta (Etxebarria, 2005). Un acto agresivo ocasional es esperable a lo largo de la infancia y la adolescencia y no debe ser tomado como patológico en sí mismo (Samper, Aparici y Mestre, 2006), sin un cuidadoso análisis previo que establezca el valor de dicha conducta.

La conducta agresiva de niños de un año es muy distinta de la conducta agresiva de niños de ocho años o de un adolescente. Es decir que la edad constituye un elemento relevante en el modo de presentación de dicho comportamiento. Según la etapa del desarrollo encontramos diferencias en sus características y en las situaciones que las disparan. Diversos estudios indican que la agresividad física se incrementa hasta los tres o cuatro años de edad, y posteriormente desciende progresivamente desde los 6 a los 12 años aproximadamente. La agresividad verbal o indirecta, por el contrario, se incrementa a medida que decrece la agresividad física, durante el período que se extiende desde los tres años aproximadamente hasta la adolescencia. Si bien esta es la tendencia esperable, determinados grupos de sujetos pueden experimentar un incremento crónico de la agresividad en las etapas mencionadas, produciéndose manifestaciones patológicas de la conducta agresiva (Broidy et al., 2003; Frías, López y Díaz, 2003; Naggin y Tremblay, 1999; Tremblay et al., 2004).

Se pueden distinguir las siguientes características del comportamiento agresivo durante la infancia y la adolescencia (Côté, Vaillancourt,

LeBlanc, Nagin y Tremblay, 2006; Etxebarria, 2005; Reebye, 2005):

- Niños de 0 a 2 años: según la revisión de estudios llevada a cabo por Carrasco y González (2006), la conducta agresiva, en especial la agresividad física, comienza al final del primer año de la vida del niño (Brame, Nagin y Tremblay, 2001; Nagin y Tremblay, 1999; Tremblay et al., 1996; Tremblay et al., 1999). Alrededor de los 17 meses de edad los niños presentan diversas conductas agresivas, tales como quitar cosas a los otros (17,7%-52,7%) o empujarlos (5,9%-40,1%), según datos aportados por las madres (Tremblay et al., 1999).

- Niños preescolares (2 a 5 años): Existe una actitud general de desafío frente a los adultos, desobediencia, arrebatos de ira, rabietas, agresiones físicas hacia otras personas (golpear, dar patadas, morder). A los dos o tres años las agresiones se producen sobre todo con el objetivo de conseguir algo deseado, es decir que son de carácter instrumental. Suelen pelearse con sus pares por la posesión de objetos, incluso cuando poseen uno igual a mano. No tienen la intención de hacer un daño. A partir de los tres años, se presenta ya una tendencia a vengarse, en la medida en que el desarrollo cognitivo le va permitiendo al niño atribuir una intención al atacante y por lo tanto, responder en consecuencia. Dado que la capacidad para la autorregulación y la inhibición se desarrolla en los 30 primeros meses, la frecuencia de la agresividad física se incrementa hasta los tres o cuatro años de edad y, posteriormente, experimenta un descenso. Progresivamente, su agresión será menos instrumental y menos física. En general, se observa que las interacciones agresivas irán disminuyendo.

- Niños en edad escolar (6 a 11 años): Suele disminuir la frecuencia de interacciones agresivas, aunque aumenta la intensidad de las agresiones como respuesta a las provocaciones o para hacer daño al provocador. Reaccio-

nan ante cualquier provocación, sea intencionada o no. En esta etapa la agresión física da paso a otro tipo de agresiones, predominantemente las de tipo verbal así como también las de tipo indirecta y relacional. En esta etapa del desarrollo pueden empezar a presentarse insultos, mentiras, robo de pertenencias a otras personas fuera de casa, infracción persistente de las normas, peleas físicas, intimidación a otros niños, acoso escolar. Diversas investigaciones han venido señalando el aumento de este tipo de agresiones relacionales en las que se produce una manipulación social por parte del agresor, quien utiliza al grupo de iguales para atacar a su víctima, sin verse personalmente implicado en el ataque, por medio del rumor, la exclusión de actividades o del grupo de amigos. Se ha demostrado que los efectos sobre el desarrollo personal y social son comparables a los de las agresiones directas (Heras y Navarro, 2012).

- Preadolescentes y adolescentes (de los 12 hasta los 17 años): Nuevamente se produce un incremento de las conductas agresivas. La agresividad física alcanza un punto álgido en los comienzos de la adolescencia y sus agresiones tienen efectos más dañinos, en la medida en que se produce un aumento de la fuerza física. Luego estas conductas agresivas tienden a decrecer. En esta etapa de la vida, por otra parte, se pueden añadir comportamientos antisociales, tales como crueldad y daños a otras personas, asaltos, robos con uso de la fuerza, vandalismo, destrozos e irrupciones en casas ajenas, huidas de casa. La preocupación por este tipo de problemáticas ha llevado a diversos autores a analizar las funciones tanto de la agresividad como de la conducta antisocial en este período.

## **Agresividad y conducta antisocial durante la adolescencia**

Tradicionalmente se ha caracterizado a la adolescencia como una etapa del ciclo vital *turbulento*, en el cual los comportamientos de oposición y rebeldía hacia las figuras de autoridad son muy frecuentes y las normas de convivencia (familiar, social, escolar) son criticadas de forma constante y/o francamente transgredidas.

Sin embargo, las investigaciones y el trabajo clínico con adolescentes de distintos contextos ha puesto de relieve que se trata de un tiempo o período positivo de reorganización y revisión que acontece en el marco del desarrollo individual; se trataría de un proceso propio del ciclo vital que posee características diferenciales en cada individuo (Bonino, Cattelino y Ciariano, 2005). De forma que se desmitifica la visión negativa de la crisis adolescente proponiéndose que no es la única ni siquiera la más importante en la vida del ser humano.

Bonino, Cattelino y Ciariano (2005) destacan la importancia del contexto afirmando que es inseparable del «proceso adolescente» y que conforman un sistema dinámico, integrado, de influencia mutua. De esta perspectiva surge el constructo *action in context* para referir al comportamiento intencional, es decir, sometido a control voluntario del sujeto. Estos modos de actuar se basan en un sistema de valores, creencias, normas y significados que un individuo formula dentro del contexto de una cultura; y revisten amplias variantes o grados.

La íntima relación que se plantea entre el contexto y la adolescencia permiten pensar que dicha interacción puede influir de forma negativa o positiva en el afrontamiento de los cambios propios de dicha etapa, convirtiéndose así en factor de riesgo o bien de protección. De este modo se puede afirmar que ser adolescente es «una experiencia sensible a las condiciones históricas y sociales» (Cohen Imach, 2015, p. 63).

En consecuencia, si bien se ha planteado que la agresividad es un comportamiento primario, básico en los seres vivos o bien una tendencia a comportarse de forma agresiva en determinadas situaciones, la interacción de dicha tendencia con variables contextuales puede favorecer el aprendizaje de formas agresivas de solución de conflictos, en definitiva de relacionarse con otros. Cuando esto sucede, la conducta agresiva es considerada una conducta antisocial, junto a otras como el robo y la mentira a padres y profesores.

La pregunta de por qué algunos jóvenes se embarcan en este tipo de conductas nos conduce a analizar las funciones de la agresividad y la conducta antisocial durante la adolescencia. Aunque generalmente los jóvenes agresivos tienen dificultades académicas y son rechazados por sus compañeros y profesores (Martínez-Antón, Buelga y Cava, 2007), también se ha demostrado que la agresión relacional correlaciona positivamente con la popularidad y la aceptación de los iguales durante la adolescencia (Rose, Swenson y Waller, 2004). Es decir que este tipo de agresión le permite alcanzar determinados objetivos (Heilbron y Prinstein, 2008).

Es posible afirmar, por lo tanto, que en ciertos contextos socio-culturales, la conducta agresiva, así como la conducta antisocial cumplirían funciones vinculadas a tareas del desarrollo del adolescente, como son: búsqueda y construcción de una identidad, adquisición de un rol masculino, logro de la autonomía, reputación social y expansión de los lazos sociales. La conducta violenta, en sus contextos, sería una respuesta que permite al adolescente incluirse en su grupo social, evitando la exclusión (Berger, 2011; Crowther, Goodson, McGuire y Dickson, 2013; Erickson, 1963, 1968).

En estrecha vinculación con estos factores sociales y con las tareas del desarrollo del adolescente, se han identificado las siguientes

funciones de la conducta agresiva (Bonino, Cattellino y Ciairano, 2005):

- *Experimentación y afirmación de la identidad.* La conducta agresiva ayuda a algunos adolescentes a sentirse satisfechos consigo mismos y aumentar la confianza en sus habilidades para afrontar las dificultades. El comportamiento agresivo es un elemento que le permite reforzar su sentido de identidad personal, en el que presenta carencias. Por lo tanto la conducta agresiva constituiría una forma de autoafirmarse y adquirir autoconfianza. También constituye para el adolescente un medio para sentirse más autónomo, más independiente. A medida que crecen, muchos de ellos se dan cuenta de que la autoafirmación a través de la oposición y la agresión es algo superficial, a menudo decepcionante, lo que les lleva a buscar otros modos de reafirmarse, pasando de estrategias externas superficiales a otras internas, más maduras. Cuando esto no ocurre, el joven se encuentra en una situación de riesgo de implicarse en forma persistente en conductas antisociales.

En esta línea, Crowther, Goodson, McGuire y Dickson (2013) desarrollaron una investigación cualitativa desde el marco de la teoría fundamentada en la que participaron 11 adolescentes de 12 a 16 años que habían estado implicados en incidentes de agresiones. El objetivo del estudio era poder comprender los procesos sociales que llevaban a los adolescentes a otorgarle sentido a la conducta agresiva y comprender cómo conectan las conductas agresivas con la visión que tienen de sí mismos. Los resultados de esta investigación indicaron que la conducta violenta es fundamental en la construcción de la identidad de adolescentes con problemas de conducta. Esta identidad surgía en un entorno de pares violentos, donde les permitía protegerse de la victimización, ganar el respeto de los demás y establecer relaciones de amistad. En primer lugar, estos adolescen-

tes suponen que sus pares pueden victimizarlos (anticipación de la victimización), que las conductas de los otros tienen por objeto la dominación. Dado este contexto, su comportamiento agresivo siempre sería justificable (justificación de la agresión), sería algo no problemático, sino normativo, adaptativo en dichos contextos. No se consideran viables otras alternativas para la resolución de los conflictos. De ese modo su identidad de «luchador» se construye en un intento de poder vivir entre los pares de su entorno. Una identidad basada en la imagen de invulnerabilidad y en la intolerancia hacia cualquier comportamiento de los demás que ellos consideran irrespetuoso, por poner en entredicho dicha imagen de invulnerabilidad. A menudo esto conlleva intensos sentimientos de angustia que derivan en la pérdida del control de sus acciones. Sin embargo, le reporta dos grandes beneficios: evita la victimización (función de protección) y le ayuda a sentirse aceptado por sus pares (función de aceptación).

- *Visibilidad, aceptación y deseabilidad social.* La conducta antisocial conduce a los adolescentes, en muchos casos, a ganar visibilidad, sentirse apreciados por sus pares, y en algunos casos, a sentirse deseables para los otros. Se sienten atractivos para el sexo opuesto. Para los varones, constituye una demostración de su fuerza, más que una clara intención de hacer daño. Estos jóvenes suelen tener grupos de amigos que funcionan como espectadores y toleran estas conductas. Se sienten valorados. Ello les ofrece una reputación social. Es decir que estas conductas tienen una función ligada a la sociabilidad. En el caso de las mujeres, la fuerza y la agresión física las hace poco atractivas, ya que en nuestra cultura la imagen de la mujer aparece más vinculada a la dulzura y a veces a la sumisión.

Aunque estos adolescentes están bien integrados en sus grupos de amigos y disfrutan

de cierto grado de prestigio que los hace atractivos, también es verdad que algunos presentan características sociocognitivas que pueden ser obstáculos en sus relaciones. Son adolescentes con baja tendencia a la conducta prosocial, suelen tener dificultades para hacer planes a corto y largo plazo, incluyendo la posibilidad de finalizar los estudios secundarios, tienen bajas percepciones de riesgo, tienden a subestimar las consecuencias de sus actos. Numerosos estudios han demostrado que adolescentes implicados en comportamientos antisociales suelen ser altamente egocéntricos (Cattelino, 2001), y presentar bajos niveles de empatía (Dodge y Coie, 1987). Tienen serias dificultades en considerar las consecuencias de sus actos para sí mismos y para otros. Sus actos se basan en impulsos momentáneos y como no son capaces de asumir la perspectiva de otros, son prisioneros de las circunstancias. La imposibilidad de representar las experiencias de otros y de anticipar las consecuencias de las propias acciones constituyen factores de riesgo en el desarrollo social de los adolescentes.

En estrecha vinculación con estos planteamientos, Anderson (como se cita en Crowther, Goodson, McGuire y Dickson, 2013) sugiere que la violencia sería una forma adaptativa de respuesta en condiciones ambientales adversas. En un estudio etnográfico llevado a cabo por este autor en un barrio deprimido socioeconómicamente, encontró que en el contexto de pobreza, desocupación y alienación, la violencia contribuía a la conformación de una identidad, dado que otras formas de relacionarse con el entorno eran vistas como económicas y socialmente inviables. Los individuos, para poder mantener su estatus, necesitaban hacer uso de las conductas violentas, dado que responder de otro modo conllevaba el aislamiento social. Además, en estos grupos, la violencia formaba parte de la masculinidad.

- *Transgresión y relaciones con la autoridad.* Cuando los niños actúan insultando a los adultos, robando objetos, destruyendo la propiedad o hiriendo a animales, reciben el diagnóstico de *trastorno disocial* (APA, 2011). La mala conducta, la agresión y la delincuencia son más frecuentes en la adolescencia que en otras edades (Berger, 2011). El comportamiento antisocial constituye una forma de generar un impacto en la sociedad, escapar de la conformidad, del anonimato y es el modo de demostrar una posición crítica frente a las instituciones sociales. Cumple, por lo tanto, una función de transgresión. Es la vía que utiliza el adolescente para comunicar de manera altamente visible a los adultos y a sus pares algo sobre sí mismo. En ese sentido, también constituye un modo de conformar una identidad, negativa u oposicional, basada en el rechazo a la cultura dominante y la adopción de estereotipos negativos (Berger, 2011).

A partir de estos elementos, es posible inferir que el mantenimiento de las conductas agresivas y antisociales en algunos adolescentes se puede explicar por la función que llegan a cumplir en tareas del desarrollo tan fundamentales en esta etapa como son la construcción de una identidad, la inclusión social y la autonomía.

Sin embargo, es necesario tener en cuenta que para la mayoría de los adolescentes, las conductas transgresoras son experimentales, es decir que son modos que utiliza para probar su relación con las normas sociales y las posibles consecuencias de una violación de dichas normas.

### **Continuidad-discontinuidad de la conducta agresiva en el proceso de desarrollo**

La pregunta sobre el pronóstico de los niños y adolescentes con problemáticas vincula-

das a conductas agresivas nos lleva a plantearnos la continuidad-discontinuidad de dichos problemas entre las primeras etapas del desarrollo, la adolescencia y la edad adulta.

Hemos visto hasta aquí que la agresividad en el proceso de desarrollo típico sufre un pico hacia los dos o tres años de edad y luego se produce un descenso hasta la adolescencia, momento en el que puede volver a producirse un aumento.

Diversos estudios han puesto en evidencia que personas con niveles altos de agresividad durante la adolescencia y la edad adulta tienen antecedentes ya desde la etapa preescolar (Keenan y Wakschlag, 2000). Sin embargo, la evolución de la sintomatología muestra que no todos los niños cuyas conductas agresivas se inician en la niñez van a evolucionar hacia formas más graves conforme pasan los años. En un amplio estudio longitudinal realizado por Côté et al. (2006) sobre una muestra representativa de población canadiense, se analizó la evolución de la agresividad física de 10.658 niños, desde la temprana infancia hasta la preadolescencia (2 a 11 años). Los resultados indicaron que el 31,1% de los niños presentaban conductas agresivas físicas infrecuentes en la temprana infancia. Durante la preadolescencia en este grupo no se observaron conductas de agresividad física. La mayoría de los niños (52,2%) con conductas agresivas físicas ocasionales durante los primeros años mostraron una presencia infrecuente de estas durante la pre-adolescencia. Un sexto de los participantes en la investigación (16,6%) tuvieron una trayectoria estable de presentación de la conducta agresiva. De acuerdo a los análisis realizados, el perfil característico de este último grupo eran varones, provenientes de familias con bajos ingresos, cuyas madres no habían completado la escolaridad secundaria y utilizaron estrategias de crianzas hostiles e ineficaces. Por lo tanto estos resultados apoyan la

hipótesis de que la mayoría de los niños siguen un patrón de desarrollo típico de la agresión, consistente en una presentación ocasional de esta con una declinación durante el curso del desarrollo. Sin embargo, un sexto de ellos manifiesta un desarrollo atípico, consistente en una presencia más frecuente de la agresividad física y estable a lo largo del tiempo. Es decir que la mayoría de los niños aprenden de manera relativamente adecuada a inhibir sus conductas agresivas físicas hacia el final de la infancia y que una minoría no lo consigue. En este caso se identificaron factores de riesgo familiares vinculados a la interferencia en un adecuado desarrollo de la socialización.

Si el comportamiento antisocial aparece *de novo* durante la adolescencia, en comparación con las formas de inicio precoz, el comportamiento suele ser menos agresivo y violento, menos impulsivo, con menos déficits cognitivos y neuropsicológicos, tendencia a proceder de ambientes familiares menos disfuncionales, mayores cualidades sociales adaptativas, mayor tendencia a la reducción de estos comportamientos en la vida adulta. Esto implica que se estaría ante una forma clínica de relativo buen pronóstico con una evidente discontinuidad psicopatológica. Por lo tanto la edad de inicio presenta valor pronóstico. Otra variable a tener en cuenta es la intensidad de la conducta agresiva, las condiciones socio-familiares, el acceso a servicios de salud mental y de apoyos sociales (Benjumea y Mojarro, 2005).

Cuando no se produce una reducción de la agresividad en el curso evolutivo (Dorado y Jané, 2001), esta puede evolucionar hasta la edad adulta, y presentarse problemas relacionados con conductas antisociales (y sus consecuencias), problemas de adaptación social y laboral, trastornos psiquiátricos, redes reducidas de amigos, dificultades en las relaciones íntimas, y mayor frecuencia de problemas de salud, así como muerte más temprana.

## **Discusión y conclusiones**

La conducta agresiva es un fenómeno complejo y multideterminado, es decir que diversos factores contribuyen a su desarrollo. En el ámbito de la psicología la agresividad ha sido conceptualizada desde dos grandes lineamientos: como un instinto o impulso innato y como comportamiento o conducta que resulta del aprendizaje, es decir que el entorno juega un papel importante en el desarrollo de esta tendencia. Partiendo de esta dicotomía debe decirse que entender la agresividad como la capacidad humana para oponer resistencia a las influencias del medio (Berkowitz, 1996) permitiría asegurar la supervivencia o conservación de la vida (Cohen Imach, 2015); de este modo se resaltaría lo que Blustein (1996) plantea como agresividad positiva. También esta posición explicaría, en parte, los resultados de las investigaciones que muestran cómo algunos adolescentes de contextos adversos conforman su identidad en base a comportamientos agresivos que les aseguran reconocimiento y respetabilidad entre sus pares (Goodson, McGuire y Dickson, 2013). El interrogante surge en relación a si estos adolescentes habían presentado en su infancia «manifestaciones llamativas» de tipo agresivo.

Reconocer la agresividad como un impulso innato permite comprender la evolución de las manifestaciones de agresividad desde la temprana infancia, expresiones que, en el caso de no ser adecuadamente orientadas, pueden evolucionar hasta constituirse en síntomas de cuadros psicopatológicos como el Trastorno Disocial (APA, 2011). A esto se suma la necesidad de destacar que expresiones de agresividad que suponen el uso de la fuerza con clara intencionalidad de someter al otro o producir daño se convierta ya en «violencia» y debe ser considerado un comportamiento más allá de lo natural en sentido adaptativo; tal como lo pro-

ponen Garaigordobil y Oñederra (2010).

La literatura muestra que es esperable que los comportamientos agresivos se modifiquen a medida que el niño crezca y que las manifestaciones de agresividad se minimicen por medio del aprendizaje de normas sociales. La perspectiva sociobiológica de Wilson (1975) así como la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1974) permiten pensar en el impacto positivo que el contexto puede tener en la canalización de la agresividad por vías socialmente aceptadas. Los refuerzos negativos que los padres, cuidadores o maestros puedan brindar a un niño en la familia o en la escuela serían factores protectores frente a la cristalización de la agresividad en conductas violentas o antisociales.

En consecuencia, queda claro que la agresividad es una variable universal del funcionamiento psicológico, pero su expresión varía de una etapa evolutiva a otra, de un sujeto a otro así como sus modos de expresión en diferentes contextos. En este sentido, Berger (2001) señala que la mala conducta, la agresión y la delincuencia son más frecuentes en la adolescencia que en otras edades. Frente a estas singularidades la aceptabilidad o justificación de los comportamientos agresivos están circunscriptas a determinadas situaciones sociales y grupos culturales.

Los resultados de diversas investigaciones plantean la necesidad de reconciliar tres hallazgos aparentemente contradictorios en relación al desarrollo de la conducta agresiva (Côté et al., 2006):

- 1) La mayoría de los preescolares usan la agresividad física.
- 2) Cuando más tempranamente se produce el inicio de los problemas de comportamiento, hay mayor riesgo de una continuidad de la violencia y la agresividad durante la edad adulta.
- 3) Solo una pequeña parte de los individuos tienen una conducta agresiva física que per-

siste en el tiempo.

Investigaciones realizadas en esta línea nos llevan a pensar que el momento crítico para la intervención debe ser en los primeros años. Sin embargo, aún quedan preguntas por responder: ¿por qué algunos niños, en condiciones sociales adversas, encuentran vías de construcción de su identidad y de inclusión social alternativas a la conducta agresiva, la violencia y la conducta antisocial? ¿Qué factores implicados en los mecanismos que causan y regulan estos comportamientos tienen mayor impacto y cuáles tienen mayor poder predictivo?

El desafío consiste, por lo tanto, en continuar investigando los patrones típicos y atípicos de desarrollo de la conducta agresiva, así como los factores que influyen en estos procesos. La distinción resulta fundamental para poder identificar niños en situación de riesgo e implementar acciones preventivas. Por otro lado, es necesario profundizar en el análisis de las intervenciones que producen resultados efectivos en la reducción del comportamiento agresivo y antisocial.

## Referencias

- Aguilar, M. V., Ocampo, M. V., Pineda, J. A. (2009). Demonstrations of aggression at state schools in the Municipality of Roldanillo - Valle del Cauca. *Búsqueda*, 11, 86-101.
- Anderson, C. A. y Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51
- Andreu, J. M., Peña Fernández, M. L y Graña, J. L. (2001). Agresividad y aceptabilidad de la agresión en jóvenes y adolescentes de ambos sexos. *Psicología y Salud*, 2(12), 271-284.
- Andreu, J. M., Ramírez, J. M. y Raine, A. (2006). Un modelo dicotómico de la agresión: valoración mediante dos autoinformes (CAMA-RPQ). *Psicopatología*

- Clínica Legal y Forense*, 5, 25-42.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2011). DSM-5. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Buenos Aires: Panamericana.
- Atkins, M. S., Stoff, D. M., Osborne, M. L. y Brown, K. (1993). Distinguishing instrumental and hostile aggression: Does it make a difference? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21(4), 355-365.
- Bandura, A. (1973). *Agression. A social learning analysis*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- Benjumea, P. y Mojarro, M. D. (2005). Trastornos de conducta. Los comportamientos disociales. Clínica. Diagnóstico. Tratamiento. En J. Rodríguez Sacristán (Dir.), *Psicopatología infantil básica. Teoría y casos clínicos* (pp. 243-252). Madrid: Pirámide.
- Berger, F. S. (2011). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid: Panamericana.
- Berkowitz, L. (1965). Some aspects of observed aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2(3), 359-369.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión: causas, consecuencias y control*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Blustein, J. (1996). Intervention with excessively aggressive children: conceptual and ethical issues. En C. F. Ferris y T. Grisso (Eds). *Understanding aggressive behavior in children* (pp. 308-317). New York: New York Academy of Sciences.
- Bonino, S., Cattelino, E. y Ciairano, S. (2005). *Adolescents and risk: behavior, functions, and protective factors*. Milán: Springer.
- Brame, B., Nagin, D. S. y Tremblay, R. E. (2001). Developmental trajectories of physical aggression from school entry to late adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58, 389-394.
- Brendgen, M. y Troop-Gordon, M. (2015). School-related factors in the development of bullying perpetration and victimization: Introduction to the special section. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 1-4. doi 10.1007/s10802-014-9939-9.
- Broidy, L. M., Nagin, D. S., Tremblay, R. E., Bates, J. E., Brame, B., Dodge, K. A... Vitaro, F. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: A six site, cross national study. *Developmental Psychology*, 39(2), 222-245.
- Buss, A. H. (1961). *The psychology of aggression*. Oxford, England: Wiley.
- Carrasco Ortiz, M. A. y González Calderón, M. J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*, 4(2), 7-38.
- Carroll, A., Houghton, S., Hattie, J. y Durkin, K. (1999). Adolescent reputation enhancement: differentiating delinquent, nondelinquent, and at-risk youths. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 593-606.
- Cattelino, E. (2001). Cognitive flexibility and antisocial behavior in adolescence: an indirect relation. Presentado en la X European Conference on Developmental Psychology, Uppsala.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(23), 383-394.
- Chapi Mori, J. L. (2012, marzo). Una Revisión Psicológica a las Teorías de la

- Agresividad. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 1 (15), 80-93. Recuperado el 16 de noviembre de 2015, de [www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/download/30905/28638](http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/download/30905/28638)
- Cohen Imach, S. (2015). El comportamiento agresivo en adolescentes. Una disfunción en las habilidades sociales. En Contini, N. (Comp.), *Agresividad en los adolescentes de hoy. Las habilidades sociales como claves para su abordaje* (pp.61-90) EDUNT: Tucumán (Argentina).
- Contini, N. (en prensa). Agresividad y habilidades sociales en la adolescencia. Una aproximación conceptual. *Revista Psicodebate*.
- Coté, S. M., Vaillancourt, T., LeBlanc, J. C., Nagin, D. S. y Tremblay, R. E. (2006). The development of physical aggression from toddlerhood to pre-adolescence: A nation wide longitudinal study of canadian children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(1), 71-85. doi: 10.1007/s10802-005-9001-z.
- Crick, N. R., Casas, J. F. y Nelson, D. A. (2002). Toward a more comprehensive understanding of peer maltreatment: studies of relational victimization. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 98-101
- Crowther, S., Goodson, C., McGuire, J., Dickson, J. M. (2013). Having to fight. *Journal of Interpersonal Violence*, 28(1), 62-79.
- De la Barra, F. y García, R. (2009). Hospitalización psiquiátrica de niños y adolescentes II: Experiencia clínica en un hospital general privado. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 47(3), 238-243.
- Dodge, K. A. y Coie, J. D. (1987) Social-information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1146-1158.
- Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. En D. J. Pepler y K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 201-218). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dollard, J., Doob, L. W., Miller, N. E., Mowrer, O. H. y Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, Conn.: Yale University Press.
- Dorado, M. y Jané, M. C. (2001). La conducta agresiva en preescolares: revisión de factores implicados y evolución. *Psiquiatría.com*, 5(1). Recuperado de <http://www.psiquiatria.com/revistas/index.php/psiquiatriacom/article/viewFile/536/515/>.
- Emler, N. y Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency*. Oxford: Blackwell Pub.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2ª ed). New York: Norton
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Etxebarria, I. (2010). Desarrollo del altruismo y la agresión. En F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes y M. J. Ortiz (Coords.), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 211-230). Madrid: Pirámide.
- Frías, M., López, A. E. y Díaz, S. G. (2003). Predictores de la conducta antisocial juvenil: un modelo ecológico. *Estudios de Psicología*, 8(1), 15-24.
- Garaigordobil, M. (2008). *Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2010). *La violencia entre iguales. Revisión Teórica y Estrategias de Intervención*. Madrid: Pirámide.

- García-Fernández, J. M., Torregrosa, M. S., López-García, K. S., Zhou, X., Inglés, C. J. y Ruiz-Esteban, C. (2010). Diferencias en conducta agresiva entre adolescentes españoles, chinos y mexicanos. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 167-176 Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129315468001>.
- Gil-Verona, J. A., Pastor, J. F., De Paz, F., Barbosa, M., Macías, J. A., Maniega, M. A., Picornell, I. (2002). Psicobiología de las conductas agresivas. *Anales de psicología*, 18(2), 293-303.
- Heilbron, N. y Prinstein, M. J. (2008). A review and reconceptualization of social aggression: adaptive and maladaptive correlates. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 11, 176-217.
- Heras, J. y Navarro, R. (2012). Ajuste escolar, soledad y conducta agresiva entre estudiantes de educación secundaria. *Curriculum*, 25, 105-124.
- Houston, R. J., Stanford, M. S., Villemarette-Pittman, N. R., Conklin, S. M. y Helfritz, L. E. (2003). Neurobiological correlates and Clinical implications of aggressive subtypes. *Journal of Forensic Neuropsychology*, 3, 67-87.
- Huntingford, F. y Turner, A. (1987). *Animal conflict*. London: Chapman-Hall.
- Kassinove, H. y Sukhodolsky, D. G. (1995). Anger disorders: Basic science and practice issues. En H. Kassinove (Ed), *Anger disorders: definitions, diagnosis and treatment* (pp. 2-27). Washington: Taylor and Francis.
- Keenan, K. y Wakschlag, L. S. (2000). More than the terrible twos: The nature and severity of behavior problems in clinic-referred preschool children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 33-46.
- Lacunza, B., Caballero, V. Contini, N. y Llugdar, A. (en prensa). *Estudio psicométrico del Cuestionario de Conducta Antisocial (CC-A) en adolescentes tempranos de Tucumán (Argentina)*. *Psicología desde el Caribe. Revista de la Universidad del Norte*.
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M. y Hawley, P. H. (2003). Disentangling the «whys» from the «whats» of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122- 133.
- Lorenz, K. (2005). *Sobre la agresión: El Pretendido Mal*. (22ª ed.) México: Siglo XXI.
- Machado, C., Bertazzi, R., Araya, R. y Rossi, P. (2014). Individual and contextual factors associated with verbal bullying among brazilian adolescents. *Pediatrics*, 15(49), 1-11. doi 10.1186/s12887-015-0367-y.
- Martínez-Antón, M., Buelga, S. y Cava, M. J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38(2), 293-303.
- Mouren-Simeoni, M. C. (2002). Psychopharmacological treatment of children and adolescents aggressiveness. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 50, 500-504.
- Moyer, K. E. (1976). *The psychobiology of aggression*. New York: Harper and Row.
- Moyer, K. E. (1968). Kinds of aggression and their physiological basis. *Communications in behavioral biology*, 2, 65-87.
- Nagin, D. y Tremblay, R. E. (1999). Trajectories of boys' physical aggression, opposition, and hyperactivity on the path to physically violent and non violent juvenile delinquency. *Child Development*, 70, 1181-1196.
- Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares* (2ª ed).

- Madrid: Morata.
- Ovejero, A. (1998). *Las relaciones humanas. Psicología social teórica y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pastorelli, C., Barbaranelli, C., Cermak, I., Rozsa, S. y Caprara, G.V. (1997). Measuring emotional instability, prosocial behavior and aggression in preadolescents: a crossnational study. *Personality and Individual Differences*, 23, 4, 691-703.
- Peña, M. E. y Graña, J. L. (2006). Agresión y conducta antisocial en la adolescencia. Una integración conceptual. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 6, 9-23.
- Ramírez J. M. y Andreu, J. M. (2006). Aggression, and some related psychological constructs (Anger, Hostility, and Impulsivity): comments from a reserch Project. *Neuroscience and Bi behavioral Reviews*, 30, 276-291.
- Raya, A. F., Pino, M. J. y Herruzo, J. (2009). La agresividad en la infancia: el estilo de crianza parental como factor relacionado. *European Journal of Education and Psychology*, 2(3), 211-222. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129312574004>.
- Reebye, P. (2005). Aggression during early years - Infancy and Preschool. *The Canadian Child and Adolescent Psychiatry Review*, 14(1), 16-20.
- Rey, L. y Extremera, N. (2012). Physical-verbal aggression and depression in adolescents: The role of cognitive emotion regulation strategies. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1245-1254.
- Rose, A. M., Swenson, L. A. y Waller, E. (2004). Overt and relational aggression and perceived popularity: Developmental differences in concurrent and prospective relations. *Developmental Psychology*, 40, 378-387.
- Samper, P., Aparici, G., y Mestre, V. (2006). La agresividad auto y heteroevaluada. *Acción Psicológica*, 4(2), 155-168.
- Sijtsema, J. J., Ojanen, T., Veenstra, R., Lindenberg, S., Hawley P. H. y Little, T. D. (2010). Forms and functions of aggression in adolescent friendship selection and influence: A longitudinal social network analysis. *Social Development*, 19(3), 515-534.
- Tinbergen, N. A (1951). *A study of instinct*. Oxford: Claredon Press.
- Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development*, 24(2), 129-141.
- Tremblay, R. E. (2002). Development of physical aggression from early childhood to adulthood. En R. E. Tremblay, R. G., Barr, Peters RdeV, (Eds), *Encyclopedia on Early Childhood Development* (pp. 1-6). Montreal, Quebec: Centre of excellence for early childhood development. Disponible en: [www.excellence-earlychildhood.ca/documents/TremblayANGxp.pdf](http://www.excellence-earlychildhood.ca/documents/TremblayANGxp.pdf).
- Tremblay, R. E., Boulerice, B., Harden, P. W., McDuff, P., Pérusse, D., Pihl, R. O. y Zoccolillo, M. (1996). Do children in Canada become more aggressive as they approach adolescence? En Human Resources Development Canada y Statistics Canada (Eds.), *Growing up in Canada: National Longitudinal Survey of Children and Youth* (pp. 127-137). Ottawa: Statistics Canada.
- Tremblay, R. E., Daniel, S., Nagin, J., Seguin, R., Zoccolillo, M., Zelazo, P. D., Boivin, M., Pérusse, D. y Japel, C. (2004). Physical aggression during early childhood: Trajectories and predictors.

- Pediatrics*, 114, 43-50.
- Tremblay, R. E., Japel, C., Pérusse, D., McDuff, P., Boivin, M., Zoccolillo, M. y Montplaisir, J. (1999). The search for the age of «onset» of physical aggression: Rousseau and Bandura revisited. *Criminal Behavior and Mental Health*, 9, 8-23.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Valzelli, L. (1983). *Psicobiología de la agresión y la violencia*. Madrid: Alhambra.
- Velázquez, S. (2004). *Violencias cotidianas, violencias de género. Escuchar, comprender y ayudar*. Buenos Aires: Paidós.
- Vitiello, B., Behar, D., Hunt, J., Stoff, D. y Ricciuti, A. (1990). Subtyping aggression in children and adolescents. *Journal Neuropsychiatry*, 2, 189-192
- Wilson, E. (1975). *Sociobiology. The New Synthesis*. Cambridge: Harvard University Press.

*Recibido: julio de 2017*  
*Aceptado: octubre de 2017*



## **La vulneración de los derechos de los niños y adolescentes en la ciudad de Salta**

### **Infringement of Children and Adolescents Rights in the City of Salta**

**Raquel Adriana Sosa<sup>1</sup>, Fernando Adrián Urbano<sup>2</sup>,  
Alejandra Alberstein<sup>3</sup>, Amalia Susana Aramayo Alesso<sup>4</sup>**

---

#### **Resumen**

Este trabajo indagó sobre la vulneración de los derechos de los niños y adolescentes (0 a 18 años) a vivir en familia, a la salud, a la educación y a la identidad, en barrios de Salta, Capital. Se realizó una investigación cuantitativa, con un diseño no experimental transeccional descriptivo, donde se aplicaron encuestas a 272 adultos cuidadores de los niños y adolescentes, de las áreas de responsabilidad de tres Centros de Salud, N<sup>os</sup>. 3, 15 y 45.

El derecho que aparece vulnerado en mayor medida es el acceso a la identidad, que define la filiación de las personas. Los otros derechos se encuentran actualmente preservados por las políticas públicas, influyendo algunos planes de gobierno que tienden específicamente a que se cumplan como una prestación que tiene como contraparte un aporte dinerario a la familia.

**Palabras clave:** Psicología de la salud - vulneración - derechos - niños - adolescentes - identidad

#### **Abstract**

The aim of this paper was to investigate the violation of children and adolescents (0 – 18 years old) rights to family life, health, education and identity in neighborhoods of Salta, capital city. A quantitative research was conducted with a descriptive, cross-sectional and non-experimental design. For this purpose, 272 adult caregivers from the areas of responsibility of three health

---

Citar: Sosa, Raquel A. et al. «La vulneración de los derechos de los niños y adolescentes en la ciudad de Salta». *Cuadernos Universitarios* [Salta, Argentina], núm. 10, 2017: 97-119.

---

<sup>1</sup> Facultad de Artes y Ciencias, Escuela de Trabajo Social, Universidad Católica de Salta (UCASAL).

<sup>2</sup> Facultad de Artes y Ciencias, UCASAL.

<sup>3</sup> Escuela de Trabajo Social, UCASAL.

<sup>4</sup> Facultad de Ciencias Jurídicas, Facultad de Artes y Ciencias, UCASAL.

centers -No. 3, No. 15 and No. 45- were polled.

The right that has been infringed to a greater extent is access to identity, which defines the relationship between people. The other rights are now protected by public policies; these have been influenced by some government plans that tend to be met specifically as a provision which has a monetary contribution to the family as its counterpart.

**Keywords:** Health Psychology - infringement - rights - children - adolescents - identity

---

## Introducción

Esta investigación se enmarca, básicamente, en la Psicología de la Salud y en el Derecho de Familia. Por este, Augusto Belluscio entiende que «es el conjunto de normas jurídicas que regulan las relaciones familiares» (1988, p. 21), en particular en este caso estamos hablando de las relaciones en cuanto al cumplimiento y preservación de los derechos de los niños y adolescentes por parte de los padres y de la sociedad en general en cuanto a accesibilidad, para que esos derechos no sean vulnerados. Y se entiende por Psicología de la Salud a la «rama aplicada de la Psicología que se dedica al estudio de los componentes subjetivos y de comportamiento del proceso de salud-enfermedad y de la atención de la salud» (Morales Calatayud, 1999, p. 88); pero entendiendo que, como plantea Stone (1991):

Comprende cualquier aplicación de los conceptos o métodos psicológicos a cualquier problema surgido en el sistema de salud, no solamente en lo que se refiere al sistema de atención a la salud, sino también en la salud pública, la educación para la salud, la planeación de la salud, el financiamiento de la salud, la legislación sobre salud y otros componentes de este tipo de sistema total (cit. por Morales Calatayud, 1999, p. 90).

Como se ve, la salud no implica solamente

la ausencia de enfermedad, o el mantenimiento del equilibrio físico, corporal; tampoco la estabilidad físico-psíquica solamente, sino que incluye al ser humano íntegro, con su aspecto físico, psíquico y social. Pero a su vez cualquier dificultad encontrada en esos campos influirá sobre los otros, rompiendo ese equilibrio, y en particular repercutirá en la salud mental de los individuos.

Dentro de ese marco mencionado, es necesario definir el concepto de niño. La Convención de los Derechos del Niño entiende por tal, a «... todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad» (Ley 23849, 1990, p. 13). De acuerdo a esto, así es como se entiende al niño en esta investigación como cualquier persona menor de dieciocho años, varón o mujer. Pero en esta investigación podremos utilizar indistintamente, niño, o niño y adolescente.

Se habla del niño y adolescente en relación a una situación posible de vulneración de sus derechos. Para poder definir esto, el concepto de vulnerabilidad proviene del latín *vulnerare*, herir, incluye la idea de recibir un golpe. Son eventos perjudiciales que sufre un sujeto, que pueden provenir de dentro de sí o de afuera; también como imposibilidad o desconocimiento de sus derechos (Giverti, 2005).

Silvina Ribotta (2012) plantea que la vulnerabilidad tiene que ver con un estado de las personas y no con «ser» vulnerable por condición propia o natural, que se hace más palpa-

ble y se agudiza por situaciones del contexto o por las relaciones que se dan con los otros o con el medio; donde la persona vulnerada no desea estar en esa situación, siendo responsabilidad de los que promueven esa condición. Plantea también que ese estado se relaciona con la identidad, el género, el grupo de edad, la cultura, la condición sexual o religiosa, la nacionalidad, el grupo étnico al que pertenece, las relaciones con los demás y con el medioambiente, y el contexto sociocultural, económico, histórico y político; y que ese estado de vulneración puede ser temporario o permanente, pero siempre es un menoscabo, una exclusión, un daño, algo limitante para la persona, un acto de injusticia para el ejercicio de sus derechos humanos, y para un ejercicio de sus propios derechos.

La condición de vulnerabilidad de las personas es un aspecto importante para la salud, en tanto que en las 100 Reglas de Brasilia,

Se consideran en condición de vulnerabilidad aquellas personas que, por razón de su edad, género, estado físico o mental, o por circunstancias sociales, económicas, étnicas y/o culturales, encuentran especiales dificultades para ejercitar con plenitud ante el sistema de justicia los derechos reconocidos por el ordenamiento jurídico (XIV Cumbre Judicial Iberoamericana, 2008, p. 5).

Por todo esto, se puede decir que la vulneración de los derechos del niño y adolescente hace referencia a cuando estos no se encuentran en posibilidad de ser ejercidos por las personas que los detentan o deberían detentar, en este caso, los niños.

Existen antecedentes respecto de lo que se investiga en países de Latinoamérica, como Chile (Arrizaga Norambuena, 2010), Argentina (Barna, 2014), Colombia (Muñoz-Echeverri,

Noreña-Herrera, Londoño y Rojas-Arbeláez, 2011), Venezuela (Chirinos Portillo y Chirinos Portillo, 2014), donde se puso énfasis en investigar y reflexionar sobre los derechos de los niños y su posible vulneración básicamente en lo referente a salud, educación y protección familiar.

También se indagó si había conciencia en los adultos responsables y cuán presente se hallan el Estado y organismos vinculados al tópico de la infancia. Normalmente las investigaciones realizadas al respecto lindan con la temática de la pobreza como un factor condicionante y contextual, que dificulta un normal desarrollo de los derechos de las personas, especialmente de los niños.

A través de las últimas décadas, se ha confirmado cada vez más fehacientemente que, para una formación correcta del desarrollo físico, psicológico y social, de los niños/as y adolescentes, es necesaria una protección integral de parte del Estado y la comunidad; estos deben potenciar el desenvolvimiento íntegro de su personalidad que les permita participar activa y positivamente en el entorno social y los conduzca a hacer valer sus derechos civiles, políticos, sociales y económicos.

El tema de los derechos de los niños y adolescentes plantea cuestiones multicausales, dado que las familias que se abordan en este estudio pueden definirse como multiproblemáticas, puesto que las dificultades que afrontan se corresponden con distintas etiologías (psicológicas, sociales, legales, de salud, étnicas, entre otras). Esto permite afirmar que el campo de aplicación está definido por un contexto, un momento complejo y problematizado que se ha ido agudizando en estos años, por lo que se requiere de miradas diferentes para su comprensión, las que son brindadas por las distintas profesiones que se cruzan en la observación y lectura del mismo objeto de análisis.

Para complementar el concepto, Luna (2008) sostiene que las vulnerabilidades son dinámicas, relacionales y contextuales, y que hay distintas vulnerabilidades, diferentes capas operando, las cuales pueden superponerse y algunas pueden estar relacionadas.

Este concepto de vulnerabilidad está estrechamente relacionado con las circunstancias, con la situación que se analiza y con el contexto. No se trata de una categoría, un rótulo o una etiqueta que se pueda aplicar directamente; debería ser pensada mediante la idea de capas. La metáfora de las capas da la idea de algo más «flexible», algo que puede ser múltiple y diferente, y que puede ser removido de uno en uno, capa por capa. Esta idea ayuda a entender que estas capas pueden superponerse y pensar que una situación específica puede convertir o hacer vulnerable a una persona.

Si esto es así, la vulnerabilidad no debería ser entendida como una condición permanente y categórica, una etiqueta que es aplicada a alguien bajo ciertas circunstancias (como la falta de poder o incapacidad) y que persiste durante toda su existencia. No es un concepto de todo o nada: un rótulo que incluye o excluye a un grupo particular. Más que considerarla una etiqueta o una característica esencial, debería ser analizada de esta manera más sutil (Luna, 2008, p. 9).

En relación con el concepto de derecho, este proviene del latín, *directus*, dirigir, encauzar, alinear. Corrientemente se utiliza con diferentes sentidos: en este trabajo se designa con él la facultad que tiene una persona de realizar determinados actos. Por ejemplo: derecho a la educación, a la identidad, a vivir en familia (Torré, 2003).

A continuación se conceptualizarán los cuatro derechos que serán investigados:

### *Derecho a la Salud*

Según la Ley 26061 del año 2005,

Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la atención integral de su salud, a recibir la asistencia médica necesaria y a acceder en igualdad de oportunidades a los servicios y acciones de prevención, promoción, información, protección, diagnóstico precoz, tratamiento oportuno y recuperación de la salud (art. 14).

Los organismos del Estado deben garantizar el acceso a servicios de salud, respetando las pautas familiares y culturales reconocidas por la familia y la comunidad a la que pertenecen siempre que no constituyan peligro para su vida e integridad; y que toda institución de salud deberá atender prioritariamente a las niñas, niños y adolescentes y mujeres embarazadas.

### *Derecho a la Educación*

Entendemos a la educación, como la formación destinada a desarrollar la capacidad afectiva, emocional, intelectual, moral de las personas de acuerdo con la cultura y las normas de convivencia de la sociedad a la que pertenecen. Por lo tanto, el niño y adolescente tienen derecho a la educación, debiendo propiciarse que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades para que puedan desarrollarse como ser integral. Según la Ley 26061:

Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la educación pública y gratuita, atendiendo a su desarrollo integral, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía, su formación para la convivencia democrática y el trabajo, respetando su identidad cultural y lengua de origen, su libertad de creación y el desarrollo máximo de

sus competencias individuales; fortaleciendo los valores de solidaridad, respeto por los derechos humanos, tolerancia, identidad cultural y conservación del ambiente (art. 15).

### *Derecho a vivir en familia*

Según la Ley 26061, «Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la vida privada e intimidad de y en la vida familiar» (art. 10). La familia es siempre un grupo primario de pertenencia. Es la escena más estable de la sociabilidad. Marca un sello indeleble, originario y significativo para el resto de la vida. Y su importancia como grupo (la familia) yace en que se trata de una afiliación perpetua y constitutiva, permanente, donde se juega particularmente el éxito del despliegue social y afectivo de la persona (Mandrioni, 1972). El niño no será separado de sus padres contra la voluntad de estos, excepto cuando, a reserva de revisión judicial, las autoridades competentes determinen, de conformidad con la ley y los procedimientos aplicables, que tal separación es necesaria en el interés superior del niño.

### *Derecho a la identidad*

La Ley 26061 dice respecto a este derecho:

Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a un nombre, a una nacionalidad, a su lengua de origen, al conocimiento de quiénes son sus padres, a la preservación de sus relaciones familiares de conformidad con la ley, a la cultura de su lugar de origen y a preservar su identidad e idiosincrasia (art. 11).

El niño será inscripto inmediatamente después de su nacimiento y tendrá derecho desde que nace a un nombre, a adquirir una nacionalidad y, en la medida de lo posible, a conocer a sus padres y a ser cuidado por ellos.

Es importante señalar que los escenarios culturales e institucionales juegan un papel estructurante en la formación de la identidad, en esta posibilidad de poder responderse el individuo la pregunta sobre quién es y cómo es. La identidad no es un proceso aislado, sino una construcción conjunta entre la propia persona y la acción con los otros. Habría un permanente fluir y comunicación entre lo individual y lo social, por lo que aparece como un proceso dialéctico por el cual, según Gover y Gavaleck (1996),

La experiencia de sí mismo fluye en y se cumple por el ser social (persona) y viceversa, y no existen aislados uno del otro, ambos son componentes de la identidad, y las raíces de estos están indisolublemente incluidas y nutridas en la tierra de la acción humana (cit. en Galicia Segura, 2005, p. 16).

## **Material y método**

La presente investigación se define como cuantitativa, con un diseño no experimental, transeccional y descriptivo-correlacional, para identificar la posible posición de vulneración de los derechos a la educación, a vivir en familia, a la identidad y a la salud. Se trabajó con una población no conocida en cantidad, por lo que se considera como infinita, para lo que se tomó una muestra de 272 niños, considerando un error muestral del 5% y un nivel de confianza del 90% ( $Z=1,65$ ). Se utilizó un sistema de muestreo sistemático.

Se seleccionaron 3 (tres) centros de salud de la capital salteña según criterios de diversidad socio-cultural, a saber: Centro de Salud n° 3 del Barrio Hernando de Lerma (zona centro, clase media y media-baja, con ingresos generados como empleados de comercio y oficios manuales), Centro de Salud n° 15 del Barrio

Castañares (zona norte, clase media baja y baja) y Centro de Salud n° 45 de PRO.VI.PO (zona sudeste, baja, ingresos generados por oficios manuales estables e inestables).

Se administró una encuesta a un adulto responsable de cada niño y adolescente de 0 a 18 años que residen en el área de responsabilidad de 3 centros de salud de la capital salteña, que se encontraban en la sala de espera del servicio, teniendo en cuenta que las horas principales de concurrencia fueron de 7 a 11 y de 13 a 17 hs.

## Resultados

### DATOS DEL ENCUESTADO

#### Vínculo con el niño

Vínculo	Cantidad	Porcentaje
Madre	218 personas	80%
Padre	25 personas	9%
Otro familiar	29 personas	11%

En su mayoría era la madre de los niños ( $\chi^2_{0,2,0.05} = 268.321, p = .000$ ).

### DATOS PERSONA A CARGO DEL NIÑO Y ADOLESCENTE

#### Persona a cargo (PAC)

PAC	Cantidad	Porcentaje
Madre	238 personas	87%
Padre	18 personas	7%
Otro familiar	16 personas	6%

En su mayoría están a cargo de la madre ( $\chi^2_{0,2,0.05} = 359.1339, p = .000$ ).

#### Sexo de la persona a cargo

Sexo PAC	Cantidad	Porcentaje
Femenino	238 personas	88%
Masculino	34 personas	12%

En su mayoría femenino ( $Z = 12.31, p = .000$ ).

#### Edad de la persona a cargo

Edad media: 30,59 años ( $S = 8,90$ ).

Madre a cargo	Cantidad	Porcentaje
Madre adulta	212 personas	89%
Madre adolescente	26 personas	11%

La edad promedio de las personas a cargo de los niños y adolescentes es de 30 años. La mayoría de los niños tiene madre adulta ( $Z = 11.99, p = .000$ ).

Ocupación de la persona a cargo

Ocupación	Cantidad	Porcentaje
<b>No trabaja fuera de la casa</b>	<b>190 personas</b>	<b>70%</b>
Ama de casa	183 personas	67%
Desocupado	7 personas	3%

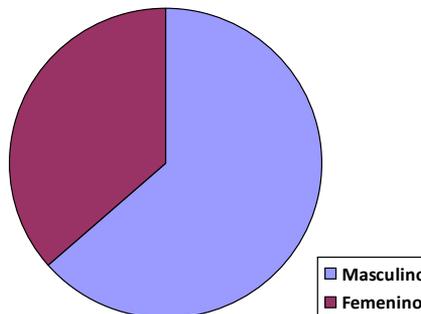
<b>Trabaja fuera de la casa</b>	<b>82 personas</b>	<b>30%</b>
Empleado	49 personas	18%
<i>Empleo inestable</i>	4 personas	1%
<i>Empleo estable</i>	45 personas	17%
Empleada doméstica	15 personas	6%
Otro empleo	30 personas	11%
Independiente	33 personas	12%
<i>Inestable</i>	20 personas	7%
<i>Estable</i>	13 personas	5%

Hay una diferencia en relación a la ocupación en cuanto a que la persona a cargo del niño en su mayor parte no trabaja, y es principalmente ama de casa ( $Z = 6.49, p = .000$ ).

DATOS DEL NIÑO Y ADOLESCENTE

*Sexo*

Sexo	Cantidad	Porcentaje
Masculino	173 personas	64%
Femenino	99 personas	36%



Hay una tendencia a que los niños en el estudio sean del sexo masculino ( $Z = 4.43, p = .000$ ).

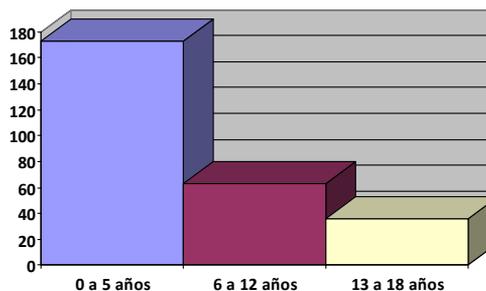
### Edad

El rango de edad de los niños y adolescente es de 18 años, con un límite inferior de 0 año y un límite superior de 18 años.

La muestra estuvo conformada por 272 niños y adolescentes, de los cuales:

Sexo PAC	Cantidad	Porcentaje
0 a 5 años	173 niños	64%
< 1 año	108 niños	40%
1 a 5 años	65 niños	24%
6 a 12 años	63 niños	23%
13 a 18 años	36 niños	13%

Gráficamente se puede ver la distribución de niños y adolescentes según grupos de edad:



Queda claro que la distribución es asimétrica positiva ( $As. = .9375503$ ), esto es, que está sesgada hacia las edades más bajas, lo que es coherente con que las madres hacen más controles con los recién nacidos y con los niños menores de 6 años.

### Beneficio

De los niños y adolescentes en el estudio, 183 (67%) tienen algún tipo de beneficio, principalmente la asignación universal por hijo; mientras que 89 (33%) no.

Beneficio	Cantidad	Porcentaje
Tiene	183 niños	67%
No tiene	89 niños	33%

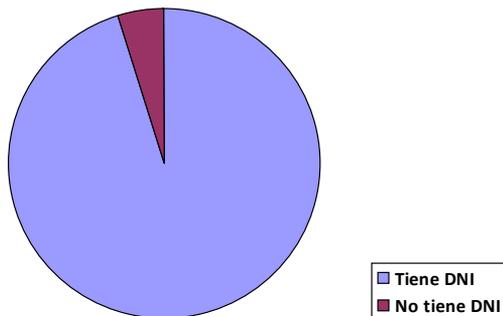


Por lo que explicitan la tabla y el gráfico, hay una tendencia a que cuenten con beneficio ( $Z = 5.64$ ,  $p = .000$ ).

DERECHO A LA IDENTIDAD  
D.N.I.

Gráficamente, los niños que cuentan con DNI y los que no:

Sexo	Cantidad	Porcentaje
Tiene	238 niños	88%
No tiene	12 niños	12%

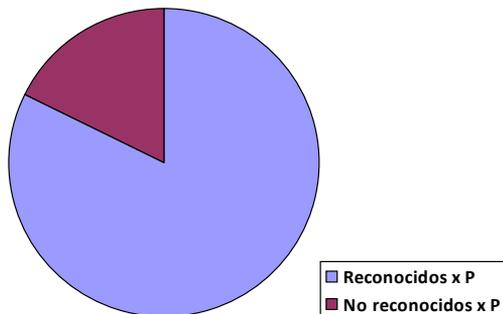


Los niños y adolescentes tienen D.N.I. ( $Z = 12.31, p = .000$ ). Los 12 niños que todavía no lo tienen es porque son recién nacidos y tienen turno para hacer el trámite.

*Reconocido por el Padre*

De los 238 niños y adolescentes que tienen D.N.I.:

Niños con DNI	Cantidad	Porcentaje
Reconocidos x P	196 niños	82%
No reconocidos x P	42 niños	18%

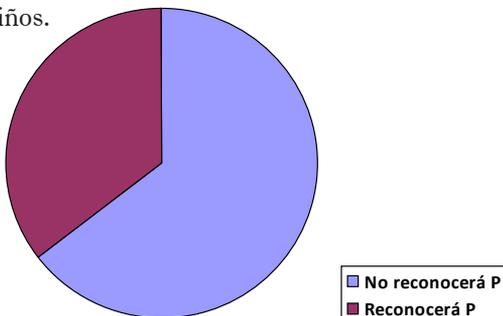


Los niños y adolescentes en su mayoría están reconocidos por el padre ( $Z = 9.92, p = .000$ ).

*Reconocerá el Padre*

Niños y adolescentes que no tienen D.N.I.: 76 niños.

Niños sin DNI	Cantidad	Porcentaje
Será reconocido x P	27 niños	35%
No será reconocido x P	47 niños	62%
Será reconocido x otro familiar	2 niños	3%



De los niños no reconocidos, hay una tendencia a no reconocerlos en un futuro por parte del padre ( $Z = 2.21, p = .027$ ).

Además, de los niños con D.N.I. que no fueron reconocidos, en su mayoría no serán reconocidos por el padre en un futuro ( $r_s = 2.21, p = .000$ ).

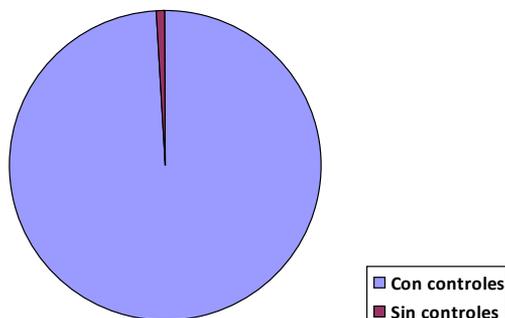
### Por qué no lo reconoce

El padre no reconoce a su hijo principalmente porque se desapareció de la vida del niño, generalmente durante el embarazo; y en segunda instancia, porque no quiere hacerse cargo ( $X^2_{0,3,0.05} = 22.52174, p = .007$ ).

### DERECHO A LA SALUD

#### Atención del embarazo

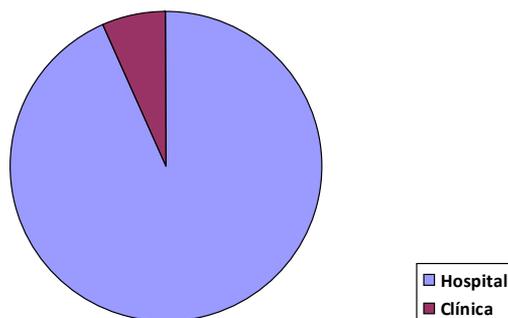
Atención embarazo	Cantidad	Porcentaje
Con controles	270 madres	99%
Sin controles	2 madres	1%



Las madres realizaron una adecuada atención del embarazo ( $Z = 16.19, p = .000$ ).

#### Lugar de nacimiento

Lugar de nacimiento	Cantidad	Porcentaje
Hospital	254 nacimientos	93%
Clínica	18 nacimientos	7%

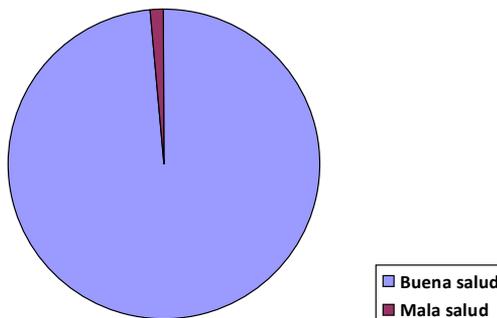


El lugar de nacimiento de los niños y adolescentes fue principalmente el hospital ( $Z = 14.25, p = .000$ ).

### Estado de salud

Estado de salud	Cantidad	Porcentaje
Buena salud	268 niños	99%
Mala salud	4 niños	1%

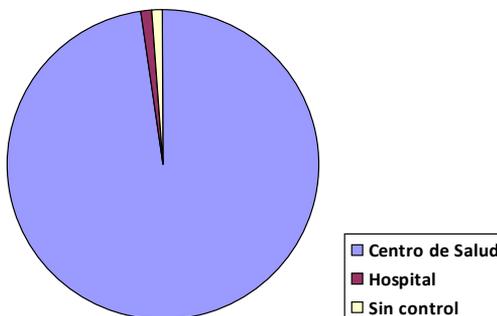
Esto indica que en los niños y adolescentes hay una tendencia a tener buena salud ( $Z = 15.95$ ,  $p = .000$ ).



### Control médico

De los 272 niños y adolescentes, 266 (98%) se controla en centro de salud, 3 en hospital (1%) y 3 no se hacen control (1%).

Control médico	Cantidad	Porcentaje
Centro de Salud	266 niños	98%
Hospital	3 niños	1%
Sin control	3 niños	1%

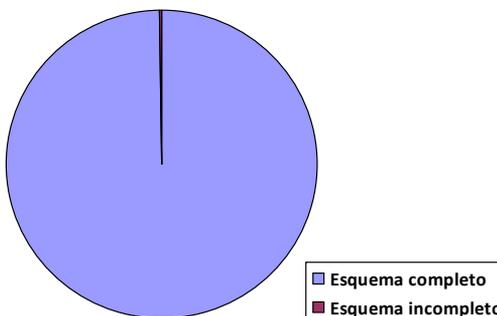


Los niños y adolescentes participantes tienden a recibir control médico en el centro de salud ( $\chi^2_{0,2,0,05} = 508.5769$ ,  $p = .000$ ).

### Vacunas

De los 272 niños y adolescentes, 271 (99,6%) están vacunados con esquema completo a la edad, mientras que 1 (0,4%) no.

Vacunación	Cantidad	Porcentaje
Esquema completo	271 niños	99,6%
Esquema incompleto	1 niño	0,4%

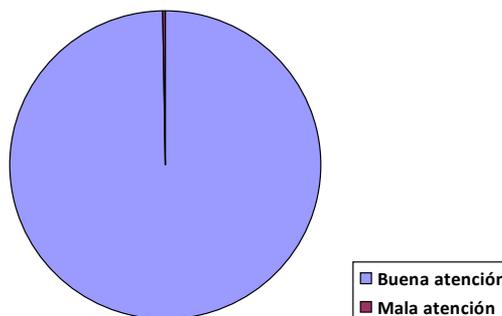


Los niños y adolescentes reciben las vacunas correspondientes a su edad ( $Z = 16.31$ ,  $p = .000$ ).

### Atención en donde realizan el control

De los 270 niños y adolescentes que son atendidos en centros de salud, 269 (99,6%) piensan que son bien atendidos y 1, no (0,4%).

Atención en los controles	Cantidad	Porcentaje
Bien atendidos	269 niños	99,6%
Mal atendidos	1 niño	0,4%

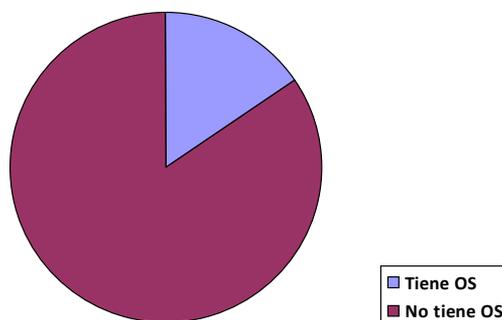


Los asistentes al centro de salud al realizar los controles, consideran que son bien atendidos ( $Z = 16.25, p = .000$ )

### Obra social

Los niños y adolescentes que no tienen obra social son 230 (85%), mientras que 42 sí (15%).

Obra Social	Cantidad	Porcentaje
Tiene	42 niños	15%
No tiene	230 niños	85%



Los niños y adolescentes en su mayoría no tienen obra social ( $Z = 11.34, p = .000$ ).

### Relación Obra social - Beneficio

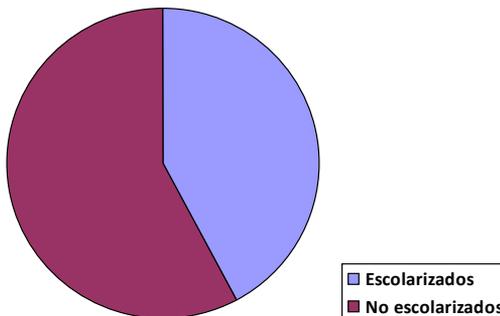
Hay una relación inversa entre contar con obra social y con beneficio, siendo que los niños y adolescentes que no tienen obra social cuentan con algún beneficio, principalmente la asignación universal por hijo ( $r_s = -.569, p = .000$ ).

DERECHO A LA EDUCACIÓN

Escolarización

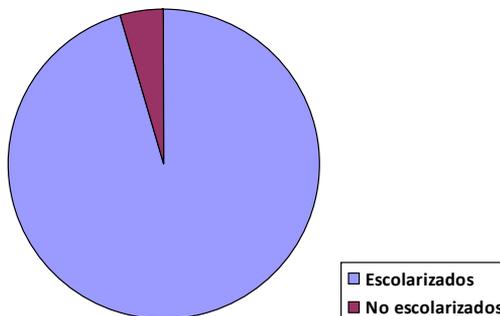
156 niños no están en edad escolar, representando un 58% del total de 272 niños.

Escolarización	Cantidad	Porcentaje
Escolarizados	115 niños	42%
No escolarizados	157 niños	58%



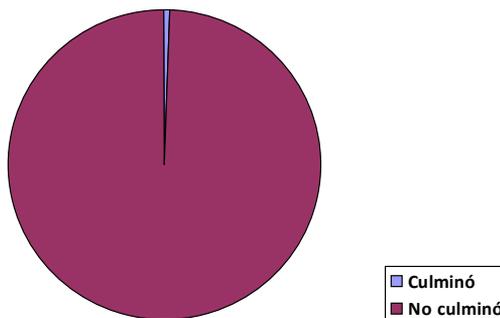
De los 115 niños y adolescentes con edad escolar, 110 (96%) se encuentran escolarizados y 5 no (4%), ( $Z = 9.70, p = .000$ ).

Escolarización	Cantidad	Porcentaje
Escolarizados	110 niños	96%
No escolarizados	5 niños	4%



De los 157 niños y adolescentes que no están escolarizados, solo 1 culminó sus estudios:

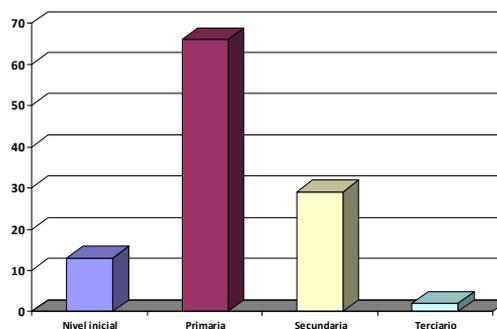
Niños sin edad escolar	Cantidad	Porcentaje
Culminó los estudios	1 niño	1%
No culminó los estudios	156 niños	99%



### Nivel de escolarización

De los 110 niños y adolescentes escolarizados,

Nivel de escolarización	Cantidad	Porcentaje
Nivel inicial	13 niños	12%
Primaria	66 niños	60%
Secundaria	29 niños	26%
Terciario	2 niños	2%



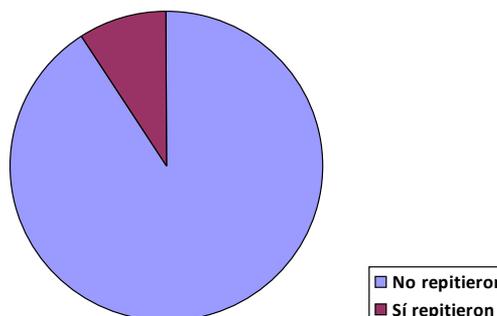
la mayoría está en primaria (66 niños, 60%) y en secundaria (29 niños, 26%).

( $\chi^2_{0,6,0.05} = 226.636, p = .000$ ).

### Repitencia

De los 110 niños y adolescentes escolarizados, 100 no repitieron ningún curso (91%) y 10 repitieron algún curso (9%).

Repitencia	Cantidad	Porcentaje
No repitieron	100 niños	91%
Sí repitieron	10 niños	9%



Se puede concluir que en su mayoría no repiten curso ( $Z = 8.49, p = .000$ ).

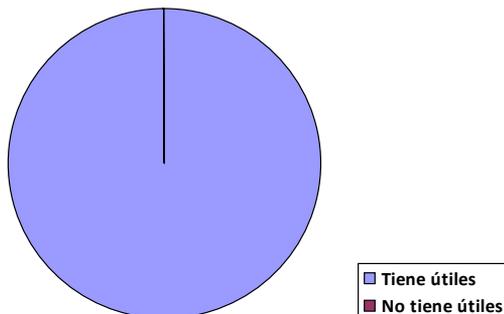
### Relación entre Repitencia - Hijo ve al padre - Padre mantiene económicamente al hijo

Algo interesante para remarcar es que la repitencia no se correlaciona con si el niño y adolescente ve o no al padre ( $r_s = -.012, p = .923$ ), ni con si este lo mantiene ( $r_s = -.018, p = .885$ ), es decir, que no vea al padre y que no lo mantenga no son indicadores de que repita curso en la institución educativa, lo que puede estar mostrando buen grado de contención en las familias.

### Útiles

Los 110 niños y adolescentes cuentan con los útiles necesarios para ir a la escuela, lo que representa el 100% de los niños.

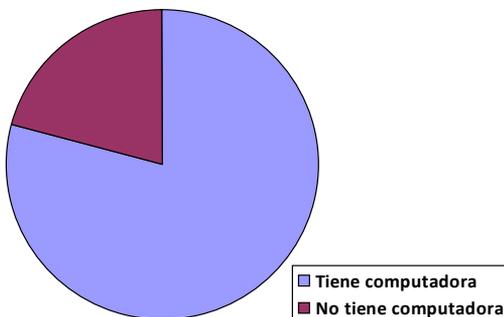
Útiles escolares	Cantidad	Porcentaje
Tienen útiles	110 niños	100%
No tienen útiles	0 niños	0%



### Computadora

87 de los 110, esto es el 79% niños y adolescentes, tienen computadora, mientras que 23 no, esto es, el 21%.

Computadora	Cantidad	Porcentaje
Tienen	87 niños	79%
No tienen	23 niños	21%

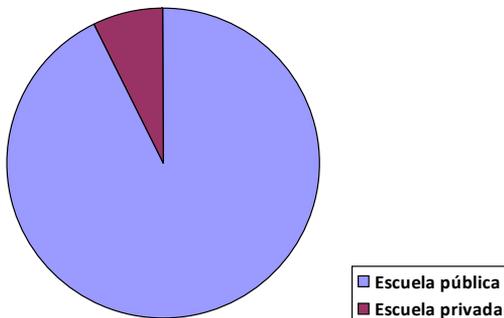


Esto indica que la mayoría de los niños y adolescentes cuentan con computadora ( $Z = 5,94, p = .000$ ).

### Gestión de la institución educativa

De los 110 niños y adolescentes escolarizados, 102 niños asisten a una institución educativa de gestión pública (93%), mientras que 8 van a institución de gestión privada (7%).

Institución educativa	Cantidad	Porcentaje
Gestión pública	102 niños	93%
Gestión privada	8 niños	7%



Los niños y adolescentes asisten a una institución educativa de gestión pública ( $Z = 8.87, p = .000$ )

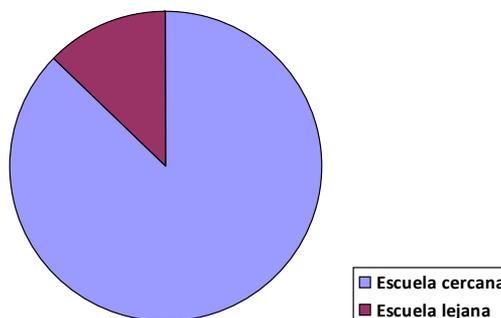
### Relación Gestión de la institución educativa - Obra Social

Se encuentra una correlación significativa negativa entre estas dos variables ( $r_s = -.655, p = .000$ ), lo que indica que los niños y adolescentes que van a escuela de gestión privada tienden a tener obra social y los que van a escuela de gestión pública, no.

### Distancia de la institución educativa respecto del hogar

96 niños y adolescentes de los 110 (87%) asisten a una institución educativa cercana a su domicilio; mientras los restantes 14 niños (13%) asisten a una institución lejana a su hogar.

Distancia institución	Cantidad	Porcentaje
Cerca del hogar	96 niños	87%
Lejos del hogar	14 niños	13%



Los niños y adolescentes asisten a una institución educativa cercana a su domicilio ( $Z = 7.72, p = .000$ ).

### Relación Gestión de la institución educativa - Distancia de la institución educativa

Se encontró una correlación significativa positiva entre la gestión de la escuela y su lejanía del domicilio ( $r_s = .628, p = .000$ ), indicando que los que van a escuela de gestión pública tienden a concurrir a escuela más cercana a su domicilio que los que van a escuela de gestión privada.

#### DERECHO A VIVIR EN FAMILIA

##### Convivencia del niño y adolescente con ambos padres

De los 272 niños y adolescentes, 132 viven con ambos padres (el 49%) y 140 no lo hacen (el 51%)

Vive con ambos padres	Cantidad	Porcentaje
Sí	132 niños	49%
No	140 niños	51%



Queda en claro que no hay diferencias significativas al respecto ( $Z = .42, p = .6712$ ).

### Motivo de no vivir con ambos padres

De los niños y adolescentes que no viven con ambos padres, en el caso de 47 de esos niños (30%), el padre se fue cuando se enteró del embarazo; en 67 casos (40%) los padres se separaron; en el caso de 16 niños (11%) los padres siguen de novios; y en el de 14 niños (10%) fue por una decisión judicial. Ninguno de los niños y adolescentes de la muestra no vive con ambos padres por fallecimiento de alguno de ellos.

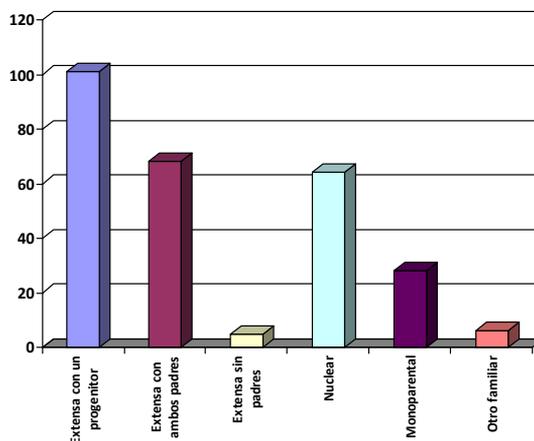
Motivo de ausencia de alguno de los padres	Cantidad	Porcentaje
Se enteró del embarazo	47 casos	30%
Separación	67 casos	40%
Siguen de novios	16 casos	11%
Decisión judicial	14 casos	10%
Fallecimiento	0 caso	0%

Se encuentran diferencias significativas entre los motivos ( $\chi^2_{0,4,0,05} = 54.61111, p = .000$ ), siendo las principales causas que los padres se separaron, o que el padre se alejó durante el embarazo.

### Estructura de la familia con la que vive el niño y adolescente

Los niños y adolescentes viven en su mayoría con familia extensa, 101 niños (37%) lo hacen con uno de los dos padres, 68 niños (25%) con ambos padres, y 5 niños (2%) sin los padres; 64 niños (24%) en familia nuclear; 28 niños en familia monoparental, de los cuales 23 niños (8%) viven con su madre y 5 (2%) viven con su padre; y 6 niños (2%) viven con otro familiar. Ninguno de los niños en el estudio se halla institucionalizado.

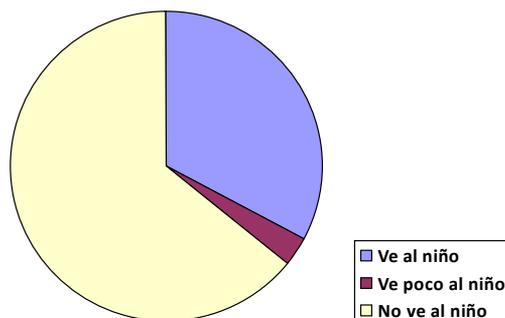
Se encuentran diferencias significativas a favor de las categorías con mayor porcentaje ( $\chi^2_{0,6,0,05} = 230.7477, p = .000$ ), principalmente viven con una familia extensa con uno de los progenitores; en segunda instancia viven en familia extensa con ambos padres o en familia nuclear.



### Contacto con el padre

De los 140 niños y adolescentes que no viven con el padre, 90 (64%) no tienen contacto alguno con él, 46 (33%) sí tienen contacto, y 4 (3%) de los padres se contactan poco con el niño.

Contacto con el padre	Cantidad	Porcentaje
Ve al niño regularmente	46 padres	33%
Ve poco al niño	4 padres	3%
No ve al niño	90 padres	64%

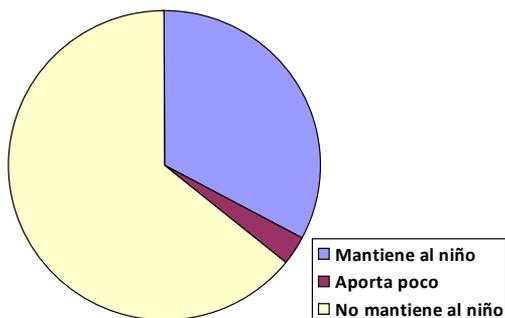


Esto muestra una diferencia significativa hacia los padres que no mantienen contacto con el niño y adolescente, habiendo un grupo de padres no convivientes que mantienen contacto ( $X^2_{0,2,0.05} = 79,25149, p = .000$ ).

### Manutención económica del niño y adolescente por parte del padre no conviviente

De los 140 niños y adolescentes que no viven con el padre, 94 (67%) no los mantienen económicamente, 39 (28%) sí lo hacen, y 7 (5%) aportan poco.

Manutención del padre no conviviente	Cantidad	Porcentaje
Sí lo mantiene	39 padres	28%
Aporta poco	7 padres	5%
No lo mantiene	94 padres	67%



Hay una tendencia significativa de que los padres que no conviven con el niño, no lo sostienen económicamente ( $X^2_{0,2,0.05} = 82.97979, p = .000$ ), aunque en un 30% de los casos sí lo hacen.

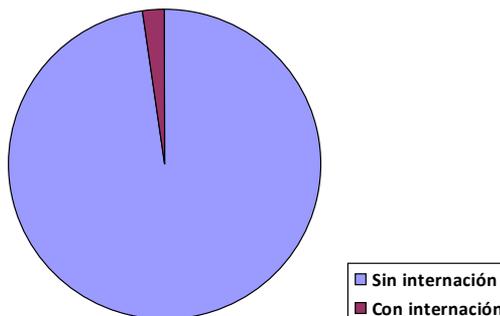
### Relación Contacto con el padre - Manutención económica del niño y adolescente por parte del padre no conviviente

Como era de esperar, se encontró una asociación positiva significativa entre estas dos variables ( $r_s = .765, p = .000$ ), lo que indica que los padres que ven al hijo tienden a mantenerlo, en contraposición a los que no lo ven, que tienden a no mantenerlo económicamente.

### Internación del niño y adolescente por salud

De los niños participantes, 266 no estuvieron internados por cuestiones de salud (98%), mientras que 6 sí lo estuvieron (2%).

Internación del niño	Cantidad	Porcentaje
Sí	266 niños	98%
No	6 niños	2%



Los niños y adolescentes participantes en el estudio no estuvieron internados en su mayor parte por cuestiones de salud ( $Z = 15.70, p = .000$ ).

### Resultados según comparación de los grupos de edad

No se hallaron diferencias significativas en cuanto a los tres grupos de edad propuestos (0 a 5 años, 6 a 12 años y 13 a 18 años), encontrándose dos correlaciones significativas solamente, que a priori resultan obvias, esto es, con la escolarización ( $r_s = -.830, p = .000$ ), y con el nivel educativo ( $r_s = .838, p = .000$ ), lo que indica que a mayor edad mayor escolarización, y a menor edad menor nivel educativo. Después de esto, las correlaciones más altas encontradas son con las variables 'Reconocerá el padre' ( $r_s = .372, p = .001$ ), y la 'tenencia de DNI' ( $r_s = -.279, p = .000$ ); si bien ambas son significativas según el programa PASW Statistics 18 Versión 18.0.0, los valores de las correlaciones son lo suficientemente pequeños como para interpretarlos como muy poco significativos para la distribución.

### Conclusión

Para concluir sobre los resultados encontrados, en primera instancia se realizará una breve discusión sobre antecedentes encontrados en el contexto latinoamericano.

Según Agustín Barna (2014):

En el contexto argentino, el enfoque de derechos del niño opera como un horizonte moral donde se destacan ciertos tópicos, mientras otros aparecen menos visibles. Tópicos morales como la desinstitucionalización, la desjudicialización, la entronización de «la familia» y la ponderación del consenso y el compromiso, entre otros, tienen implicancias en las modalidades de intervención cotidianas sobre niños y sus familias (p. 67).

En esto que plantea el autor se puede ver que el tema de la infancia y los derechos de los niños sigue siendo imprescindible para remediar conductas y sus consecuencias negativas, en el desarrollo y constitución psicofísica del futuro adulto. Se observa un desconocimiento

real de la importancia del ejercicio de los derechos en los niños y adolescentes, como si este tema solo perteneciera al mundo político y social de la sociedad adulta. O sea, se debe generar conciencia pública y permanente de la necesidad de valorar a las personas desde su nacimiento ya que es en la primera infancia, básicamente, cuando la persona comienza a poseer un autoconcepto, criterios propios, y adquiere sus primeras experiencias de relación con la sociedad.

Las investigaciones coinciden en la perentoria construcción de estrategias que impliquen políticas sociales, programas y proyectos de infraestructura, educación de mayor nivel e igualitaria para todos los ciudadanos, entre los principales objetivos. Se persigue mayor conciencia comunitaria y solidaria para colaborar con los procesos de inclusión social y reducir las desigualdades, promoviendo así el bienestar y dignidad general.

Así, Loiralith Margarita Chirinos Portillo y Lisbeth Milena Chirinos Portillo (2014), plantean que la familia y el Estado deben ocuparse por los derechos de los niños que ejercen un trabajo legal en Venezuela; y Soledad Gesteira (2014), en Argentina, dice que el Estado es el garante formal del Derecho a la Identidad de los niños/as y adolescentes en todos los países donde se aplica como ley máxima la Convención Internacional de los Derechos del Niño (a la que adhirió Argentina por Ley 23849 de 1990). Un ejemplo ha sido el tema de la «identidad» en Argentina, que propició la construcción de un «frente discursivo» en donde las temáticas desarrolladas y defendidas por «Abuelas» han logrado ubicarla como un derecho fundamental.

Con esto coincide Silvina Ribotta (2012) cuando dice:

La pobreza constituye, sin dudas, el máximo agravante de vulneración, especialmente cuando se vincula, y siempre lo termina

haciendo de una u otra manera, con otras vulneraciones que viven los seres humanos como características identitarias o contingencias sociales de contexto, ya sean permanentes o contingentes, a lo largo de sus vidas. Estas combinaciones agravantes de discriminación, de exclusión, y, por ende, de vulneración, deberían otorgarle máxima relevancia en la agenda de todos los Estados y de las Organizaciones Internacionales y No Gubernamentales (p. 33).

Esto que plantean los autores coincide con los hallazgos respecto a la presencia del Estado en la población en estudio, donde vemos, a través de la accesibilidad a servicios de salud, educativos e identitarios, que el estado favorece que los derechos de los niños y adolescentes se vean menos vulnerados.

En relación a si se respetan y/o se cumple con los derechos de los niños, niñas y adolescentes en países latinoamericanos, hemos encontrado que el énfasis normalmente se deposita en el desempeño y eficiencia del Estado, como principal responsable y garante de los más vulnerables, después de la familia.

Al respecto, en el trabajo de Ribotta (2012) se puede ver que los esfuerzos que se realizan desde el Estado no son suficientes, dadas las cifras que ofrece la Organización Internacional del Trabajo (O.I.T.) y demás organismos internacionales respecto a la pobreza, al acceso a la educación, a la salud, a la alimentación saludable, a vivir en familia, entre otros indicadores y derechos. En relación con los resultados encontrados en el presente trabajo, se ve que no se corresponde con eso, dado que en Argentina se instrumentó una política de Estado que busca resguardar los derechos de los niños, niñas y adolescentes, y se nota en lo encontrado que en gran medida los derechos a la salud y educación, que están directamente relacionados con su accionar, están básicamente cubiertos.

Según un estudio realizado en Colombia por Iván F. Muñoz-Echeverri, Camilo Noreña-Herrera, Beatriz E. Londoño y Carlos A. Rojas-Arbeláez (2011), los aspectos relacionados con la salud siguen siendo preocupantes en poblaciones vulnerables y con presencia de factores de riesgo psicofísico. En nuestro estudio, por contraparte, se vislumbra que se sigue trabajando para mejorar este derecho, en marcos similares, y el derecho a la salud se encuentra respetado, y se propicia buena accesibilidad al sistema.

En el estudio de Carolina Arrizaga Norambuena, en 2010, para Chile, se pone la mirada en los padres en relación a que, a pesar de cubrir las necesidades básicas de sus hijos, aún presentan ciertas falencias especialmente en lo referido al cuidado y formación en valores de sus hijos de 6 a 12 años. La autora realza los contextos peligrosos en que se mueven esos niños y adolescentes, como la droga, violencia y delincuencia, entre otras cosas. Al respecto, en nuestro trabajo se observó que, por lo menos en el área poblacional estudiada, hay familia presente y ocupación por la salud y educación de los niños y adolescentes, lo cual constituye un signo promisorio al respecto.

Respecto a la identidad no se encontraron investigaciones similares en el contexto latinoamericano.

En segunda instancia, nos detenemos en el aspecto relacionado con el logro de los objetivos del estudio.

El objetivo general del trabajo fue conocer si los derechos de los niños (a la identidad, a la salud, a la educación y a vivir en familia) de la ciudad de Salta se encuentran vulnerados. Con este fin, se definieron los siguientes objetivos específicos, cuyos logros analizaremos a continuación:

- *Determinar la vulneración de los derechos*

*de los niños y adolescentes a la identidad, a la salud, a la educación y a vivir en familia*

El derecho a la identidad, sobre la base de lo visto en las variables estudiadas, en particular en cuanto al reconocimiento de los niños por parte del padre, se puede ver que, si bien la mayor parte de los niños está reconocida por el padre, un 18% no lo está, y gran parte de estos no será reconocido en un futuro. Esto marca que sí existe cierta vulneración en cuanto al derecho a la identidad en los niños en el estudio.

El derecho a la salud y el derecho a la educación no se presentan vulnerados, en tanto que existe accesibilidad a los sistemas pertinentes (centros de salud e instituciones educativas) y por la demanda a esos servicios.

El Derecho a Vivir en Familia también se encuentra conservado, en tanto que los niños y adolescentes viven en familias, aunque no siempre con la presencia de los dos padres, distinguiéndose diferentes modelos, generalmente de familias extensas, con presencia de un solo progenitor o sin la presencia de ninguno de ellos.

- *Comparar la vulneración de esos derechos en los grupos etarios 0 a 5, 6 a 12 y 13 a 18 años*

No se hallaron diferencias en cuanto a vulneración de esos derechos en los distintos grupos de edad.

Por todo lo expuesto respecto de los objetivos específicos, se puede dar por concretado el objetivo general del trabajo:

- *Conocer si los derechos a la identidad, a la salud, a la educación y a vivir en familia de los niños y adolescentes de la ciudad de Salta se encuentran vulnerados*

De los cuatro derechos analizados, solo presenta vulneración parcial el derecho a la identidad.

Por ello, se plantea como importante continuar con el estudio respecto de este derecho, para ahondar la problemática tanto en sus motivos, en los efectos y en las posibilidades de modificación.

Se propone esta iniciativa puesto que, como se expuso anteriormente, la constitución saludable de un ser humano depende de una multicausalidad (somatopsíquicas, socio-culturales, económicas, morales y espirituales) pero si se ha detectado ya esta variable familiar identificatoria, sería importante investigar cómo incide esta en la formación de la salud integral.

Se entiende que conocer nuestra realidad permite a los actores sociales desempeñarse más adecuadamente ante las necesidades de la población, sea en centros de salud de la provincia, establecimientos educativos y otros, mejorando lo que esté a su alcance, como ser en el caso del proceso identitario en padres separados, apoyando las actividades que están sosteniendo que esos derechos sean respetados; o como en el caso de los agentes de salud y educación, favoreciendo que los niños y adolescentes puedan poder hacer pleno uso de estos servicios.

Por ello,

Es preciso reafirmar el derecho de los niños a crecer en una familia, con un padre y una madre capaces de crear un ambiente idóneo para su desarrollo y su madurez afectiva. Seguir madurando en relación, en confrontación, con lo que es la masculinidad y la femineidad de un padre y una madre, y así armando su madurez afectiva (Vaticano, 11 abril 2014 / 11:28 am. ACI).

## Referencias

- Arrizaga Norambuena, C. (2010). *Derechos del niño en contexto de vulnerabilidad social: percepciones de padres y profesores*. (Tesis de grado). Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile.
- Barna, A. (2014). Relaciones entre dispositivos administrativos y arreglos familiares en la gestión de la infancia «con derechos vulnerados». Una aproximación etnográfica. En *Revista de Estudios Sociales*, 50, 57-70, 228. Bogotá, doi: 10.7440/res50.2014.08.
- Belluscio, A. (1988). *Manual de Derecho de Familia*. (I). Buenos Aires: Depalma.
- Galicia Segura, G. (2005). La formación de la identidad y la orientación educativa en la perspectiva narrativa de Bruner. *Remo, II* (4), 13-19.
- Chirinos Portillo, L. M. y Chirinos Portillo, L. M. (2014). Interés superior de los niños, niñas y adolescentes trabajadores en Venezuela. *Revista Gaceta Laboral*, 20(2), 126-143.
- Gesteira, S. (2014). Más allá de la apropiación criminal de niños: el surgimiento de organizaciones de personas «adoptadas» que buscan su «identidad biológica». En *Runa*, 35(1), Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-96282014000100004](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-96282014000100004).
- Giverti, E. (2005). *Vulnerabilidad, desvalimiento y maltrato infantil en las organizaciones familiares*. Buenos Aires: Noveduc.
- Ley 23849. *Convención sobre los Derechos del Niño*. Buenos Aires, Argentina, 16 de octubre de 1990. Recuperado de <http://www.unicef.org/argentina/spanish/7.-Convencionsobrelsderechos.pdf>

- Ley 26061. *Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes*. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, Argentina, 04 de noviembre de 2005. Recuperado de <https://www.boletinoficial.gob.ar/#!DetalleNormativa/149569/null>.
- Luna, F. (2008) Vulnerabilidad: la metáfora de las capas (CONICET/FLACSO). En *Jurisprudencia Argentina, IV(1)*, 60-67.
- Mandrioni, H. D. (1972). *La vocación del hombre*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Morales Calatayud, F. (1999). *Introducción a la Psicología de la Salud*. Argentina: Paidós.
- Muñoz-Echeverri, I., Noreña-Herrera, C., Londoño, B. y Rojas-Arbeláez, C. (2008). Morbilidad atendida y conductas de riesgo de la niñez y adolescencia en situación de calle de Medellín. En *Rev. Salud Pública, 13(2)*, Bogotá, Facultad Nacional de Salud Pública, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Aceptado 12 abril 2011.
- Ribotta, S. (2012). Reglas de Brasilia sobre acceso a la justicia de las personas en condición de vulnerabilidad. Vulnerabilidad, pobreza y acceso a la justicia. En *Revista Electrónica Iberoamericana, 6(2)*, 2012. Recuperado de [https://www.urjc.es/ima\\_ges/ceib/revista\\_electronica/vol\\_6\\_2012\\_2/REIB\\_06\\_02\\_04Ribotta.pdf](https://www.urjc.es/ima_ges/ceib/revista_electronica/vol_6_2012_2/REIB_06_02_04Ribotta.pdf).
- Torré, A. (2003). *Introducción al Derecho* 14ED ACT AMP. Buenos Aires: Abeledo-Perrot. Lexis Nexis.
- XIV Cumbre Judicial Iberoamericana. (2008). *100 Reglas de Brasilia sobre acceso a la justicia de las personas en condición de vulnerabilidad*. Brasilia. Recuperado de [http://www.cumbrejudicial.org/html-cumbres/xiv\\_cumbre\\_judicial/Reglas.pdf](http://www.cumbrejudicial.org/html-cumbres/xiv_cumbre_judicial/Reglas.pdf).

*Recibido: mayo de 2017  
Aceptado: agosto de 2017*



## **Sociología y contractualismo: una lectura crítica de Hobbes y Kant**

### **Sociology and Contractualism: a Critical Reading of Hobbes and Kant**

**Víctor Hugo Ligarribay<sup>1</sup>**

---

#### **Resumen**

El presente ensayo intenta establecer una crítica sociológica a la teoría contractualista. El artículo se enfoca en problematizar los aportes filosóficos políticos de Thomas Hobbes e Immanuel Kant, por considerarlos dos importantes exponentes de la teoría iusnaturalista. En el primer apartado analizamos el concepto de estado de naturaleza como metáfora de la sociedad de mercado, desarrollando la crítica de Marx a la separación teórica entre Estado y sociedad civil. Posteriormente reflexionamos sobre la noción de contrato social y su importancia en la legitimación de la construcción del orden moral. Para esto, retomaremos los aportes que hiciera Emile Durkheim a la teoría kantiana del imperativo categórico, así como las críticas desarrolladas desde la perspectiva sociológica del estructuralismo. Por último, se intentará determinar la vigencia actual de la teoría contractual, tanto en sus posibilidades como en sus limitaciones explicativas.

**Palabras clave:** contractualismo - teoría sociológica clásica - estado de naturaleza - imperativo categórico - hecho moral

#### **Abstract**

The present essay aims to establish a sociological criticism of the contractarianism theory. This article focuses on the problematization of the philosophical and political contributions of two of the greatest exponent of natural laws: Thomas Hobbes and Immanuel Kant. In the first part, we analyze the concept related to the state of nature as a metaphor for the market society,

---

Citar: Ligarribay, Víctor Hugo. «Sociología y contractualismo: una lectura crítica de Hobbes y Kant». *Cuadernos Universitarios* [Salta, Argentina], núm. 10, 2017: 121-127.

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional y Universidad Católica de Salta.

developing Marx's critic to the theoretical separation between State and civil society. Later, we consider the notion of social contract and its importance in legitimating the moral order. For this purpose, we will go back to Emile Durkheim's contributions to the concept of categorical imperative developed by Kant as well as to some critical aspects developed from the structuralism's sociological point of view. Finally, we will attempt to determine the current validity of the contractual theory, both in its possibilities and in its explanatory limitations.

**Keywords:** contractarianism/contractualism - classical sociological theory - state of nature - categorical imperative - moral fact

---

### **El estado de naturaleza como metáfora del mercado**

Para de Souza Santos «el contrato social encierra una tensión dialéctica entre regulación social y emancipación social, tensión que se mantiene merced a la constante polarización entre voluntad individual y voluntad general, entre interés particular y bien común» (de Souza Santos, 2006: 7); por lo tanto, no es casual que mientras más violento y anárquico sea el estado de naturaleza (con variaciones según los distintos autores contractualistas) más fuerte sea la capacidad regulatoria atribuida al Estado. El «relato» del contrato social, como metáfora constitutiva de la modernidad, expresa esta irresoluble y siempre vigente tensión entre el Estado moderno y el mercado capitalista. Si los escritos de Lutero y los acontecimientos de la reforma protestante representan el último intento teológico de explicar y resolver la crisis que la modernidad estaba produciendo, Hobbes, en cambio, construirá su explicación a partir de criterios no teológicos y, por lo tanto, deberá edificar su teoría con herramientas propias del nuevo momento histórico, es decir: los problemas de la modernidad deberán plantearse en «sus» propios términos.

Marx ya advertía en su escrito *Sobre la cuestión judía* acerca de esta tensión entre el individuo y la sociedad. El contractualismo, para Marx, ha partido en dos la visión del hom-

bre como «ser social», ha escindido el transcurrir histórico de la vida humana en dos momentos separados. El corte entre la sociedad política (Estado) y la sociedad civil que establece el contractualismo, divide también al hombre en dos. Por un lado, el «ciudadano abstracto» partícipe de la vida social, y por el otro, el «hombre real y cotidiano» que realiza su interés particular en el ámbito de la esfera privada representada por el mercado. Según Marx, el contractualismo concibe el desarrollo esencial del hombre como una actividad individual y ajena al ámbito de las relaciones sociales. Por lo tanto, la vida política, es decir la vida en sociedad, deviene un problema para la teoría del iusnaturalismo, en tanto se configura como una limitación a su libertad humana. Si para Marx la realización del hombre solo es posible a partir de su indisociable pertenencia a la sociedad, para los contractualistas, esta relación del hombre con lo social es «peligrosa», en tanto el verdadero devenir del hombre se encuentra en el desarrollo de su individualidad, dentro la esfera privada de la sociedad civil (Yunes, 2000: 3).

No obstante, y más allá de esta tensión, en la modernidad, tanto el Estado como los marcos institucionales de la política resultan imprescindibles para regular las crisis que el desarrollo del propio sistema capitalista genera. El estado de naturaleza no solo es una metáfora de las guerras civiles y de las convulsiones que estas generaban en Inglaterra, sino

también, y sobre todo, una metáfora de las transformaciones que el sistema capitalista estaba desencadenando en aquellos países donde se imponía como modo de producción dominante. El estado de naturaleza de Hobbes es una de las alegorías más claras respecto a las consecuencias sociales que podría llegar a desencadenar el funcionamiento de un sistema social basado de manera exclusiva en la lógica relacional del mercado. No es casual que el capitalismo se haya desarrollado en los márgenes de los grandes imperios, en regiones donde el Estado monárquico y el poder centralizador de los reyes se encontraban debilitados y fragmentados. La tensión entre economía y Estado es algo propio de las sociedades capitalistas de Europa occidental, ya que solo aquí el Estado ha perdido sus facultades como principal regulador de la vida societaria y, por lo tanto, la esfera productiva y distributiva ha quedado subordinada a los intereses particulares de individuos concurrentes a un mercado en creciente expansión. Con solo repasar el capítulo XXIV de *El Capital*, podemos hacernos una idea acerca de cuál era la preocupación de Hobbes al momento de desarrollar sus ideas.

Hacia finales del siglo XVII las *Enclosure Acts* inglesas ya habían logrado disminuir seriamente los *open fields* pertenecientes a las comunidades campesinas, y aunque las consecuencias de estas políticas de concentración y privatización de las tierras comunales se verán con mayor impulso a partir de mediados del siglo XVIII, ya Marx describe la importancia que los primeros cercamientos habían tenido a la hora de generar un proto-proletariado formado por migrantes campesinos desempleados y «expulsados». Las célebres *Poor Acts* de la era Tudor dan cuenta de la preocupación del parlamento inglés por el creciente número de vagabundos y mendigos que se encontraban tanto en las campiñas como en las urbes inglesas. A su vez, las políticas de estado res-

pecto al creciente empobrecimiento de los sectores populares se ven claramente expresadas en la multiplicación de las *workhous*, *poorhous* y las *houses of correction*, todas ellas instituciones de «encarcelamiento», «disciplinamiento» y «represión» de los pobres (Overton, 1996: 149-151; y Marx, 2009: TI, vol. III, cap. XXIV).

Si el sistema capitalista es, ante todo, un modo de producción basado en la desigualdad económica y en la concentración de los recursos productivos y los factores de producción, la burguesía es el actor que libera los poderes fáusticos del sistema, aunque no por eso deje de estar subordinada a la lógica de reproducción del capital. Es decir, el sistema impone su lógica, y esta no es otra que la «furiosa competencia» intra-burguesa por el acrecentamiento de la riqueza y el poder de capitalización individual de cada burgués. El mercado es el ámbito donde se expresa eso que Hobbes llama la «lucha de todos contra todos», ya que es en este lugar donde se enfrentan individuos libres, en condiciones asimétricas —en función de las capacidades «naturales» de cada uno— y que disputan —en última instancia— la supervivencia de cada uno dentro del ámbito del poder económico. Lo «natural» no es otra cosa que la justificación de una segmentación social desigual y una lógica de comportamiento social, que Hobbes y los demás contractualistas «deshistorizan», y por lo tanto naturalizan: así fue siempre y así será siempre. La visión antropológica que cada postura y teoría contractualista tiene del hombre no importa tanto como la concepción individualista de la sociedad y su origen puramente artificial y abstracto, elemento común a todos los autores del contrato. Ciertamente, el contractualismo es un intento de justificar ontológicamente el comportamiento del *homo mercator*, pero también es un límite —en tanto crítica— al desarrollo desregulado de este tipo de prácticas.

Para la perspectiva contractualista, el Es-

tado moderno es un aliado incómodo del sistema económico, ya que este último necesita del primero para estructurar y reestructurar con cada crisis el modelo de dominación burguesa; pero, al mismo tiempo, le resulta inconveniente el hecho de que esta regulación se vuelva, y no pocas veces, en contra de sus propios intereses sistémicos. El Estado evita la auto-destrucción del sistema mediante la limitación de su «depredatorio» funcionamiento que, en última instancia, y liberado totalmente a su lógica, podría terminar acabando con la sociedad misma que lo sustenta.

### **El contrato social y la construcción del orden moral**

El individualismo, lejos de ser la causa de por qué se desarrollan y complejizan las sociedades modernas, es, según Durkheim, la consecuencia de la expansión y el crecimiento de estas. Esta problemática moderna, en tanto fenómeno social y perspectiva político-ideológica, es el resultado de la creciente especialización en las interacciones sociales, explicada a su vez por la intensificación en el proceso de la división del trabajo social. El hecho de que una persona crea que su vida no depende esencialmente —para su reproducción cotidiana— de la existencia de otros, es la consecuencia directa de una sociedad que ha logrado establecer un alto nivel de diferenciación en las representaciones individuales que poseen aquellos miembros que la componen, producto —fundamentalmente— de la diversificación de tareas en la esfera productiva.

En tanto ciencia de lo moral, la sociología de Durkheim se propone revisar las bases de la teoría práctica kantiana. Su propuesta consiste en reformular el planteo del imperativo categórico, circunscribiéndolo, no ya a una supuesta voluntad apriorística, y por lo tanto pura (Kant, 2006: 57), sino en elementos de orden

colectivo, es decir, sociales. En Kant, el principio supremo de la moralidad pura jamás debe apoyarse sobre las «inclinaciones» empíricas y particulares, sino en un principio objetivo y universal conforme al cual quedemos obligados a actuar, más allá de nuestros deseos, e incluso en contra de estos (Kant, 2006: 111). El imperativo categórico oficia como una suerte de contrato social, en tanto principio universal al que todos los hombres tienden —o deberían— a orientar su acción. Kant busca un fundamento moral que sea producto de las categorías apriorísticas de la razón, es decir, previo a cualquier tipo de experiencia particular, y por lo tanto universal y no contingente.

Durkheim va a criticar fuertemente esta apoyatura, ya que para él el valor moral que las personas reconocen en las normas no está dado por el carácter racional de ellas, sino por su origen intrínsecamente social. Es decir, los actos tienen un valor moral no porque consideren al otro como fin en sí mismo —la conservación de un individuo particular—, sino porque apuntan a un fin superior que el de la dignidad humana individual. Esta fuente más elevada, que legitima las acciones como morales, radica, no ya en el sujeto como fin en sí mismo, sino en otro tipo de sujeto, de carácter colectivo y con una génesis ontológica propia: la sociedad (Durkheim, 1997: 74 y 75).

Por otro lado, Durkheim critica la postura de Kant respecto a que la noción de moralidad pueda agotarse únicamente en la obligatoriedad de la acción. Para el sociólogo francés es imposible que realicemos un acto moral solo porque nos es impuesto, y haciendo abstracción total de su contenido, es necesario que, además del carácter abstracto del deber, el acto moral exprese cierta deseabilidad por parte del agente (Durkheim, 1997: 60). Para Durkheim, «deber» y «deseo» son, ambos, elementos centrales de la acción moral, y así como no se puede realizar una acción sin deseo, tampoco se

puede actuar moralmente solo por deber. Entonces, deber y deseo son elementos en permanente tensión, y esta tensión explicaría de alguna manera el diferente grado de intensidad que pueden tener las pautas morales para cada conciencia individual específica. Durkheim compara esta tensión esencial del hecho moral con la noción de «lo sagrado», en tanto el objeto sacro nos aleja de él debido al respeto que nos inspira, pero a su vez queremos su proximidad ya que también lo deseamos y amamos. Lo mismo, dirá Durkheim, sentimos por el ser humano, la vida humana nos resulta sagrada y por eso la respetamos, a la vez que nos resulta muy cara a nuestros intereses (Durkheim, 2006: 456 y 457).

El proyecto político de la sociología: la refundación de las sociedades modernas en base a la organización racional de una moral laica, debe estar, no obstante, apoyada en elementos legitimadores de índole religiosa. En última instancia, para Durkheim, la sacralidad que los individuos otorgan a las pautas morales es similar a la que antiguamente se otorgaba a la divinidad, solo que esta se ha transfigurado y se expresa ahora simbólicamente. A diferencia de la teoría kantiana, ya no es la dignidad de la vida humana en sí misma la que constituye el elemento puro de la moralidad, sino que la vida es importante en tanto el prójimo participa de una vida social común, y ofenderlo sería ofender a la sociedad misma (Durkheim, 1997: 79).

### **La crítica sociológica a la moral burguesa**

La revisión sociológica durkheimiana de la moral kantiana no solo se hizo con la intención de dotar de rigurosidad filosófica a la explicación de los hechos morales, además, y sobre todo, intentó establecer y reconocer en *La crítica de la razón práctica* un antecedente teórico-científico para el desarrollo de la so-

ciología moderna. No obstante, otro de los objetivos de Durkheim, aunque mucho menos explícito que el anterior, es la reconciliación del individuo con la sociedad. En este sentido, la perspectiva durkheimiana se constituye como una fuerte crítica a las teorías del contrato social. Por un lado, les cuestiona la interpretación de la sociedad como un «producto» o «artificio» generado por el interés voluntarista de los individuos; por el otro, desmitifica la contraposición, supuestamente irresoluble, entre libertad individual y orden social.

Si en la teoría contractualista el estado de naturaleza presupone la idea de libertad individual, la sociedad civil representa la limitación de esta libertad en pos de una asociación colectiva artificial, necesaria para garantizar la continuidad de la vida y otras actividades que —según Hobbes— resultarían impracticables sin este constructo social. Durkheim sostiene en cambio que la libertad individual, siempre relativa, solo puede existir cuando se ha logrado desarrollar previamente un horizonte de expectativas y valores comunes capaces de encauzarla socialmente. Por lo tanto, esta libertad y su derecho a ejercerla, lejos de ser contraria a la sociedad, solo existe gracias a esta.

Tanto Marx como Durkheim desarrollan teorías estructuralistas de la sociedad (Giddens, 2014: cap. 3), criticando enfáticamente aquellas perspectivas que toman al individuo como punto de partida metodológico. En un sentido amplio, el estructuralismo entiende que existe una presión o coacción que los hechos sociales imprimen a las voluntades individuales, y que las llevan a actuar en direcciones que muchas veces se despegan de sus intereses inmediatos. En realidad, si el proceso de socialización ha sido exitoso, el sujeto no debería sentir esta presión o coacción, dado que la naturalización de las pautas de convivencia operaría de manera casi irreflexiva en la toma cotidiana de decisiones. Más allá de las marcadas diferen-

cias ideológicas, ambos autores emprenden una suerte de cruzada teórica en contra del individualismo, o mejor dicho, de la voluntad individual como elemento constitutivo de la organización social.

Para Marx, la economía política había conceptualizado el sistema de mercado naturalizando la propensión al trueque como algo inherente a todos los hombres de todos los tiempos, y por lo tanto inevitable en todas las épocas y sociedades. El contractualismo operó de la misma manera, ya que también su idea fuerza —el estado de naturaleza— se apoya metodológicamente en una suerte de antropología individualista y abstracta, muy similar a la del liberalismo económico. No obstante, en las teorías del contrato, el estado de naturaleza es un momento o situación que debe ser necesariamente superado, cosa que no ocurre en el pensamiento individualista del liberalismo económico clásico. Por ejemplo, si para Adam Smith solo la liberación de las potencialidades individuales permitirá la multiplicación de las riquezas y los frutos del trabajo, en el contractualismo, esta liberación podría llegar a ser perniciosa si no se realizara en el marco de un contrato previamente establecido. La diferencia no es pequeña, el contractualismo entiende la necesidad de cierta regulación mínima a la libertad económica, y por eso la importancia del contrato social, la economía política no, y por eso el contrato está expresado en el funcionamiento mismo del mercado.

Hobbes y Kant representan los extremos de una larga tradición filosófica de pensadores políticos que intentan desentrañar los misterios de la modernidad, con el fin manifiesto de encontrar soluciones a problemas novedosos que exigían aproximaciones teóricas originales y acordes a los nuevos tiempos. El contractualismo es, hasta el día de hoy, el marco operativo que da legitimidad y existencia a nuestras sociedades democráticas y modernas. La

sociología, en tanto propuesta de reforma moral profunda, intentó desde el principio ir en contra de los fundamentos mismos de la tradición iusnaturalista, esto es, el presupuesto del individuo libre y racional como momento fundacional de la sociedad moderna. Hoy, en los albores del siglo XXI, es evidente el fracaso de la sociología en su intento de constituir una sociedad basada en criterios colectivos de legitimación, tanto en su carácter democrático-reformista como en su perspectiva crítico-radical. No obstante, lo realmente grave de nuestras sociedades postmodernas es que incluso la teoría del contrato social parece estar siendo avasallada por las transformaciones económico-tecnológicas, y no se vislumbra en el horizonte una alternativa diferente a la de la lógica mercantil. La apoyatura última de la modernidad, la dignidad de la vida humana como cimiento moral básico, pierde legitimidad todos los días frente a la perspectiva de un individualismo extremo, abiertamente egoísta e indolente frente a las desigualdades.

En conclusión, al igual que la sociología, el contractualismo intentó discernir y explicar de manera rigurosa las consecuencias que la modernidad y el capitalismo desencadenaban a su paso. En la actualidad, asistimos al declive de este tipo de relato fundacional, tanto en sus presupuestos teóricos como en sus efectos prácticos, aunque fundamentalmente en estos últimos. El objetivo del presente trabajo fue pensar al contractualismo como una teoría explicativa de lo social, y a la sociología como una visión crítica a esa perspectiva metodológica; aunque también, reconocer, por un lado la importancia que aún tiene el pensamiento contractual para nuestras sociedades, y por el otro, valorar el aporte indudable que la filosofía política otorga al pensamiento sociológico. Por último, y a modo de cierre, resulta interesante plantearnos al menos ¿qué es finalmente lo que nos une?, ¿es posible una sociedad democrá-

tica de iguales en un contexto de fuertes desigualdades, exclusiones y discriminaciones?, ¿es posible un nuevo contrato social que refunde nuestras injustas sociedades?

## **Referencias**

- Durkheim, Emile. *La educación moral*. Buenos Aires: Ed. Losada, 1997.
- Durkheim, Emile. *El suicidio*. Estudio de sociología. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila, 2007.
- Durkheim, Emile. *Sociología y filosofía*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila, 2000.
- Hobbes, Thomas. *Leviatán, o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*. Buenos Aires: Ed. Losada, 2011.
- Hobbes, Thomas. *De Cive*. Elementos filosóficos sobre el ciudadano. Madrid: Ed. Alianza, 2000.
- Kant, Immanuel. *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*. Madrid: Alianza, 2006.
- Kant, Immanuel. *Crítica de la razón práctica*. Buenos Aires: Ed. Colihue, 2013.
- Marx, Karl. *El capital*. Buenos Aires: Siglo XXI, T. I, Vol. I y III, 2010.
- Marx, Karl. *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*. Buenos Aires: Ed. Colihue, 2004.
- de Souza Santos, Boaventura. *Reinventar la democracia, reinventar el Estado*. Buenos Aires: Ed. Libros CLACSO, 2006.
- Yunes, Marcelo. *Renovar la lectura de Marx*. Una mirada sobre *La cuestión judía* (1843). En revista *Socialismo o Barbarie*. Año 1, N° 3, Buenos Aires, Setiembre-Octubre del 2000.

*Recibido: julio de 2017  
Aceptado: noviembre de 2017*



## **Perfil académico-profesional de los autores**

ALBERSTEIN, MARÍA ALEJANDRA

Licenciada en Trabajo Social por la Universidad Católica de Salta, ex residente de la Residencia de Salud Mental (RISaM). Terapeuta Familiar Sistémica, egresada de la Universidad de Rosario de Santa Fe. Especialista en Familia (UBA). Ex presidente del Colegio de Trabajadores de Salta. Ex miembro del Comité de Ética de la Argentina. Mediadora. Actualmente Victimóloga.  
ma-alberstein@hotmail.com

ARAMAYO ALESSO, AMALIA SUSANA

Abogada. Profesora en Ciencias Jurídicas. Secretaria Académica de Facultad de Ingeniería de la Universidad Católica de Salta donde también es docente de las cátedras de Derecho Internacional privado, en la Carrera de Abogacía; Régimen Legal del Traductor Público, en la Carrera de Traductorado Público de Inglés. Ejercicio liberal de la profesión de Abogado. Miembro de la Asociación Argentina de Derecho Internacional y del Colegio de Abogados de Salta. Asistente al Curso de Verano de la Academia de Derecho Internacional La Haya, Holanda (julio-agosto 2014).  
saramayo@ucasal.edu.ar

CABALLERO, VALERIA

Jefe de Trabajos Prácticos. Cátedra Evaluación y Diagnóstico Infanto-Juvenil. Investigadora del Proyecto SCAIT K26-504: «El comportamiento agresivo. Un estudio comparativo entre adolescentes urbanos y rurales de Tucumán».  
silvinavaleriocaballero@gmail.com

CONTINI, EVANGELINA NORMA

Doctora en Psicología. Profesora Titular de la Cátedra Evaluación y Diagnóstico Infanto-juvenil, en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán. Investigadora en la Secretaría de Arte e Innovación Tecnológica de la Universidad Nacional de Tucumán (SCAIT). Directora del Proyecto SCAIT K26-504: «El comportamiento agresivo. Un estudio comparativo entre adolescentes urbanos y rurales de Tucumán».  
contini.norma@gmail.com

CORONEL, CLAUDIA PAOLA

Doctora en Humanidades. Profesora Adjunta en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán. Investigadora de la Secretaría de Arte e Innovación Tecnológica de la Universidad Nacional de Tucumán (SCAIT).  
paolacoronel.pc@gmail.com

GRAU, JUAN BAUTISTA

Es Doctor Ingeniero, Psicólogo Industrial y Diplomado en Marketing, Investigación Operativa, Seguridad en el Trabajo y diversas técnicas educativas. Ha estado impartiendo docencia e Investigación, en diversas Universidades como la Politécnica de Valencia (UPV) y la de Madrid (UPM), en el área de Matemática Aplicada, tanto en Grado como en Postgrado. Ha preparado nuevas asignaturas como «Modelos Matemáticos para ayuda a la toma de decisiones» aplicados a la Ingeniería y «Maple y Geometría», por tele-enseñanza para toda la UPM. Imparte cursos, seminarios, maestrías y conferencias sobre aplicaciones de la Teoría de la decisión y la de Fractales y Wavelets en Universidades Iberoamericanas.

Es un experto en modelos matemáticos para ayudar a la toma de decisiones, fundamentalmente en el área de medio ambiente y cambio climático, de ordenación y planificación del territorio, lucha contra la erosión y en gestión integral de recursos hídricos. Asimismo, en matemática aplicada a la Ingeniería agronómica y de telecomunicaciones, mediante la utilización de operadores como fractales y wavelets.

Fue Presidente en la Comisión Europea de Correos y Telecomunicaciones (CEPT), miembro de la Comisión Permanente del Año Mundial de las Matemáticas 2000 y tiene distinciones de varias Universidades.

Es autor de diversos libros entre los que se encuentra la Enciclopedia Matemática titulada *Matemáticas para todos*, varios capítulos en libros científicos tales como el más reciente de la *Encyclopedia of Agriculture and Food Systems, Elsevier Ltd.*, titulado *Mathematical Models to Elaborate Plans for Adaptation of Rural Communities to Climate Change* y más de 50 artículos en destacadas revistas internacionales con alto índice JCR.

Es miembro del Comité Científico de Congresos Internacionales, habiendo presentado, además, numerosas contribuciones. Participa en el Grupo de Investigación GASC y en el de Innovación Educativa RiskMetrics, de la UPM, con proyectos financiados por la Unión Europea y diversos organismos nacionales e internacionales. Dirige tesis de doctorandos de diversos países y es miembro de tribunales evaluadores de tesis.

j.grau@upm.es

LACUNZA, ANA BETINA

Doctora en Psicología. Profesora Adjunta en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán. Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas CONICET.  
betinalacu@hotmail.com

LIGARRIBAY, VÍCTOR HUGO

Licenciado en Sociología por la Universidad de Buenos Aires. Auxiliar docente en la materia *Estado, poder y medios* de la carrera de Ciencias de Comunicación de la Universidad Nacional de Salta; docente a cargo en las materias *Sociología y Teoría Social* en las carreras de Psicología y Trabajo Social de la Universidad Católica de Salta. Estudiante del Doctorado en Humanidades en la Universidad Nacional de Tucumán.  
victorligarribay@gmail.com

MARIOTTI, FABIANA ANDREA

Arquitecta. Docente Ayudante Historia de la Arquitectura III y Planeamiento Urbano I de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Católica de Salta. Cursa una Maestría en Historia de la Arquitectura y el Urbanismo Latinoamericano, en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de Tucumán.  
fabiana.mariotti@gmail.com

MARTÍN, LOURDES

Licenciada en Psicología. Maestranda en Psicología Educacional, por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán. Becaria de posgrado en la Secretaría de Arte e Innovación Tecnológica de la Universidad Nacional de Tucumán (SCAIT).  
lurmartin@hotmail.com

MEDINA, SUSANA

Especialista en Evaluación y Diagnóstico Psicológico. Profesora Adjunta en la Universidad Católica de Santiago del Estero.  
susumedina@hotmail.com

PRADES LÓPEZ, JAVIER M.

Licenciado en Derecho por la Universidad Autónoma de Madrid (1982) y Doctor en Teología por la Pontificia Universidad Gregoriana de Roma (1991). Sacerdote de la diócesis de Madrid (1987).

Becario de la Fundación Universitaria Oriol-Urquijo y posteriormente Rector de la misma desde 1990 a 1998. Catedrático de Teología Sistemática I en la Facultad de Teología de la «Universidad Eclesiástica San Dámaso». En la actualidad es Rector de la UESD, miembro de la Comisión Teológica Internacional, experto para la Evaluación de Universidades Eclesiásticas a cargo de AVEPRO (Santa Sede). Ha sido Director de *Revista Española de Teología* (2000 a 2012). Es o ha sido miembro del Comité Científico o del Consejo Asesor de las revistas: *Oasis*, *Revista Católica Internacional Communio*, *Humanitas*, *Teología y Catequesis*, *Atlantide*, *Scriptorium Victoriense*. Socio fundador de la «Asociación para la Investigación y la Docencia *Universi-tas*».

Ha publicado los siguientes libros: «*Deus specialiter est in sanctis per gratiam*». *El misterio de la inhabitación de la Trinidad en los escritos de Santo Tomás* (Roma, 1993). *Dios ha salvado la distancia* (Madrid, 2003) «*Communicatio Christi*». *Reflexiones de teología sistemática* (Madrid, 2004). *La razón ¿enemiga del Misterio?* (Madrid, 2007). *Nostalgia*

*di Resurrezione. Ragione e fede in occidente* (Siena, 2007). *Occidente: l'ineludibile incontro* (Siena, 2008). *El hombre, más allá de sí mismo* (Madrid, 2012). *Dar testimonio. La presencia de los cristianos en la sociedad plural* (Madrid, 2015). Es coautor, junto a L. Giussani y S. Alberto, de *Gene-rare tracce nella storia del mondo* (Milán, 1998), y, junto a A. Scola y G. Marengo de *Manuale di Antropologia Teologica* (Milán, 2006). Es editor o coeditor de numerosas publicaciones. Ha escrito más de setenta contribuciones sobre materias teológicas en revistas especializadas nacionales e internacionales (*Revista Española de Teología, Salmanticensis, Scripta Theologica, International Catholic Review Communio, Revue Catholique Internationale Communio, Actualidad Catequética, Il nuovo Areopago, Oasis, Sacra Doctrina, Humanitas, Teología y Catequesis, Euresis, La Nuova Europa, Journal of Sociology and Theory of Religion*) o como colaboración en libros de editoriales españolas o extranjeras (BAC, McGill, Burns & Oates, Eerdmans, Lateran University Press, Palabra, Cantagalli, Encuentro, Marietti, Librería Editrice Vaticana, Marcianum Press, Eunsa, Eupress FTL, San Pablo, EDUS-ESC, Parole et Silence, San Esteban).

rector@sandamaso.es

#### SABEH, ELIANA

Doctora en Psicología. Jefe de Trabajos Prácticos. Cátedra Evaluación y Diagnóstico Infanto-Juvenil e Investigadora del Proyecto SCAIT K 26-504: «El comportamiento agresivo. Un estudio comparativo entre adolescentes urbanos y rurales de Tucumán» Periodo 2014-2015.

#### SONZINI ASTUDILLO, URBANO

Abogado por la Facultad de Derecho de la Universidad Católica Argentina (Buenos Aires, Argentina). Magister en Desarrollo, Innovación y Cambio, por la Facoltà di Giurisprudenza, Alma Mater Studiorum de la Università di Bologna (Bologna, Italia). Actualmente se desempeña como Secretario del Juzgado Civil y Comercial de Primera Nominación de Salta y como Ayudante Docente Adscripto de la Cátedra de Filosofía del Derecho en la Universidad Católica de Salta. Ha ejercido durante varios años en estudios jurídicos de las ciudades de Buenos Aires y Salta y en la Administración Pública provincial. Asimismo, ha publicado artículos en diarios jurídicos y ha participado de numerosos cursos y jornadas en materia jurídica, tanto en el país como en el extranjero.

sonziniastudillo@gmail.com

#### SOSA, RAQUEL ADRIANA

Profesora para la Enseñanza Media y Universitaria en Psicología y Licenciada en Psicología por la Universidad Católica de Salta (UCASAL). Especialista en Psicología Clínica (Colegio de Psicólogos de Salta). Mediadora. Maestría en Educación. Doctoranda en Psicología en USAL desde 2012. Fue Jefe de la carrera de Psicología, Vicedecana y Decana de la Facultad de Artes y Ciencias de la UCASAL. Profesora Titular de Psicología Evolutiva I y II; Profesora Adjunta de Psicología Clínica II en la UCASAL. Entrenadora en EMDR (2010-2011). Evaluadora CONEAU 2013, 2014. Investigadora en el Consejo de Investiga-

ción de la UCASAL. Ejercicio libre de la profesión.  
rsosa@ucasal.edu.ar

URBANO, FERNANDO ADRIÁN

Licenciado en Psicología. Especialista en Psicología Social. Doctorando en Psicología por la Universidad Nacional de Tucumán. Profesor de Psicología Social en las carreras de Psicología y Comunicaciones Sociales de la Universidad Católica de Salta. Profesor de las materias Metodología de la Investigación y Trabajo Integrador Final de la Licenciatura en Psicología de la UCASAL. Jefe del Centro de Salud n° 3 de la Dirección General de Primer Nivel de Atención del Ministerio de Salud Pública.  
furbano@ucasal.edu.ar



## Guía para autores

*Cuadernos Universitarios* es la revista científica de la Universidad Católica de Salta, Argentina, creada en el año 2008 (ISSN: 2250-7124 / e-ISSN: 2250-7132) y publicada bajo el sello EUCASA (Ediciones Universidad Católica de Salta).

Es una publicación multidisciplinar, de periodicidad anual, que contiene artículos, ensayos, notas y reseñas de libros. Los trabajos son inéditos y de carácter original y son sometidos a un proceso de evaluación externa a la entidad editora para su aceptación.

La revista contiene, además, una sección denominada «Desafíos», en donde se recogen uno o más ensayos escritos por autores invitados por el Comité Editor, que abordan el tema de los desafíos que el mundo contemporáneo presenta a los distintos campos del saber.

Los *Cuadernos* han sido incorporados al Catálogo LATINDEX (Sistema Regional de Información para las Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal), Folio 23762, y a la base de datos CLASE (Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades).

### Recepción de trabajos

La convocatoria permanece abierta de forma permanente. En la medida en que ingresan las colaboraciones, se inicia el proceso de evaluación de manera que, una vez completado el volumen de textos necesarios, se cierra el número y todo lo que ingresa a partir de allí se programa para el número siguiente.

Se aceptan trabajos originales relacionados con las distintas disciplinas científicas, según los siguientes tipos textuales:

- Artículos científicos (de 7.000 a 10.000 palabras, incluidos resumen, notas y bibliografía).
- Ensayos científicos (de 3.000 a 10.000 palabras).
- Notas de divulgación (de 3.000 a 7.000 palabras).

- Reseñas bibliográficas (hasta 1.000 palabras).

Mayor información sobre los tipos textuales, sus características específicas y los indicadores que se tienen en cuenta para su evaluación, en la página web de la publicación.

La indicación de extensión de los diferentes tipos de textos es solo a modo ilustrativo y para aportar al autor un parámetro de base. Por lo tanto, el no cumplimiento de este requisito no será excluyente en la decisión del evaluador.

La responsabilidad sobre las opiniones vertidas en los textos y sobre el respeto a la propiedad intelectual corresponde a los autores.

La lengua de la revista es el español, si bien se pueden recibir colaboraciones en otros idiomas. Cada trabajo incluye título, resumen y palabras clave en español e inglés.

*Cuadernos Universitarios* se publica en soporte papel y digital. Este último puede descargarse gratuitamente de: <http://www.ucasal.edu.ar/cuadernos-universitarios>

Los autores reciben separatas impresas del número en que se publica su contribución (5 separatas por cada artículo).

## Arbitraje

Todos los trabajos recibidos son sometidos a un proceso de evaluación por pares —dos evaluadores externos al ámbito de la UCASAL. De obtenerse un resultado dispar, se recurre a un tercero. En todos los casos, la decisión de publicación es asumida por el Comité Editor sobre la base de las opiniones vertidas por los árbitros.

Los árbitros son elegidos a partir del banco de evaluadores del Consejo de Investigaciones de la UCASAL y de la Red de Editoriales de Universidades Privadas (REUP). También pueden ser contactados por recomendación de otros árbitros o de académicos de la propia Universidad.

El sistema de evaluación es de doble ciego, es decir se mantiene el anonimato de los árbitros, salvo que ellos soliciten expresamente contactarse con el autor, en cuyo caso se favorece desde el Comité Editor la intercomunicación; también es anónima la autoría de los trabajos.

Con el fin de garantizar, en la medida de lo posible, la aplicación de criterios semejantes a la hora de evaluar, se proporciona a los especialistas una ficha de evaluación en donde se especifican los estándares exigibles para las colaboraciones en general y para cada tipo de escrito en particular. El resultado (publicable

sin modificaciones - con ligeras modificaciones - con modificaciones sustanciales - no publicable) es comunicado a los autores, quienes tienen la oportunidad de ajustar su trabajo según las recomendaciones de los árbitros.

## Circuito para la publicación

El texto a publicarse puede ser presentado en la sede de EUCASA (Campus Universitario Castañares) en copia digital e impresa, o por correo electrónico a: [eucasa@ucasal.edu.ar](mailto:eucasa@ucasal.edu.ar), en cuyo caso es necesario adjuntar, junto con el archivo en formato de Word, otro en formato PDF.

Debe presentarse o remitirse también la correspondiente Solicitud de Publicación, debidamente completada.

Con el fin de unificar los criterios a tener en cuenta para la presentación de trabajos destinados a edición, se establecen las siguientes Normas Editoriales y Normas para Referencias Bibliográficas.

## Normas editoriales

### Generales

- Los trabajos deben ser presentados en copia papel y soporte magnético. En caso de ser remitido vía correo electrónico, no es necesario el soporte papel.
- Todo trabajo que se proponga para publicación no debe presentar problemas gramaticales.
- Evitar el empleo de diferentes tipos de letras o fuentes. Se sugiere «Times New Roman», cuerpo 12 para el texto en general, y cuerpo 11 o 10 para las citas o notas al pie de página.
- Se pueden diferenciar distintos niveles de títulos con el tamaño de la letra, utilizando siempre la misma empleada en el texto. Se aconseja no pasar los tres niveles de subtítulos.
- Evitar el uso de MAYÚSCULAS en palabras completas.

- No utilizar subrayado o **negrita** en el cuerpo del texto.
- Señalar los énfasis con «comillas».
- Usar *cursiva* únicamente para palabras en otro idioma.
- No superponer «comillas» y *cursiva*. Las citas textuales se colocan «entre comillas», sin cursivas.

## Específicas

1. Toda colaboración deberá reunir los siguientes requisitos:

- a) constituir un escrito original científicamente fundado y gozar de unidad interna;
- b) suponer un aporte para la profundización en las diversas dimensiones y ámbitos de la disciplina que aborda;
- c) ser de carácter inédito y no haber sido simultáneamente enviado a otras publicaciones.

2. Estructura del texto:

- Título del trabajo, en español e inglés. A renglón siguiente, entre paréntesis, aclarar si se trata de: artículo/ensayo/nota/reseña.
- Autor/es y lugar de desempeño (nombre y apellido, institución, lugar)
- Resumen (hasta 150 palabras)
- Palabras clave (máximo 5 descriptores)
- Abstract (hasta 150 palabras)
- Keywords (máximo 5 descriptores)
- Texto del artículo
- Referencias bibliográficas (según normas establecidas por la Editorial)
- Perfil académico y profesional del autor (hasta 75 palabras). Dirección electrónica.

3. Las notas aclaratorias deberán ser colocadas a pie de página con el sistema automático de Word.

4. En el caso de que se incluyan gráficos, fotografías o figuras, estos figurarán incluidos en la página correspondiente del artículo, pero se deberán adjuntar los archivos aparte, claramente identificados, en formato JPG o TIF, en una resolución de 300 ppi o más. No se aceptarán otros formatos digitales.

5. Las reseñas bibliográficas deberán consignar: cita bibliográfica del libro a que se hace referencia, autor de la reseña y su filiación institucional.

## Normas para referencias bibliográficas<sup>1</sup>

Existen varios sistemas para el registro de referencias bibliográficas. El más económico y frecuentemente empleado a nivel internacional para monografías, tesis y publicaciones especializadas es el sistema elaborado por la Modern Languages Association of America (MLA). También de importante difusión y utilización es el de la American Psychological Association (APA).

Una guía fundamental a la hora de elaborar las referencias bibliográficas puede encontrarse en: [http://www.hipertexto.info/documentos/modelo\\_citas.htm#estilo](http://www.hipertexto.info/documentos/modelo_citas.htm#estilo)

Un sitio de gran utilidad para estudiantes e investigadores es el mantenido por la Universidad Nacional Autónoma de México —«Normas técnicas y de estilo para el trabajo académico»—, en el que, además de las normas para citas, se da una orientación general sobre la estructura y redacción del texto (incluidas reglas ortográficas y sintácticas). La dirección del sitio es: <http://biblioweb.dgsc.unam.mx/libros/normas>

<sup>1</sup> Adaptadas de *Normas Editoriales*. FLACSO Sede Ecuador, 2011.

- Tener en cuenta: *todas* las obras citadas o aludidas en el texto deben constar en el apartado de Referencias bibliográficas; consecuentemente, solo se deben incluir los títulos mencionados en el cuerpo del trabajo.
- Ordenamiento de la bibliografía: alfabético.
- Uso de mayúsculas en los títulos de libros: solo se escribe en mayúscula la primera letra del título y los nombres propios. El resto de las palabras, en minúscula.
- Los títulos de libros se escriben en el idioma y con la ortografía del original. La ciudad en que se edita el libro debe escribirse siempre en español.

#### Formato y secuencia de cita:

Autor (Apellido, Nombre). *Título del libro* (en cursiva, mayúscula inicial). Lugar de publicación (Ciudad): Editorial, año de publicación. Ejemplo:  
Bussu, Salvatore. *Mártires sin altar*. Salta: Biblioteca de Textos Universitarios, 2003.

**Atención:** respetar esta secuencia y su puntuación.

#### Aclaración importante

*Este formato es sugerido por la Editorial. De todas maneras, en atención a que en el seno de las distintas disciplinas científicas pueden imponerse secuenciaciones o formatos diferentes, el autor puede adaptarse a ello, teniendo siempre presente ajustarse a una única norma y no mezclar criterios.*

- Varias publicaciones de un mismo autor: orden cronológico por año de publicación, desde el más antiguo.
- Varias obras de un mismo autor en el mismo año, identificarlas como a, b, c: 2010a, 2010b...
- Autor: Bussu, Salvatore; no: BUSSU, Salvatore.

- Más de un autor: el primer autor se cita primero el apellido y luego el nombre separado con coma; el segundo, va primero el nombre y después el apellido, sin coma:

Rossi de Fiori, Íride, Rosanna Caramella de Gamarra, Helena Fiori Rossi. *Carmelitas Descalzas de Córdoba. Poemas (1804)*. Salta: Biblioteca de Textos Universitarios, 1990.

A continuación se presentan diferentes ejemplos ilustrativos de cómo debe aparecer la referencia bibliográfica en una cita dentro del texto y en la bibliografía final del artículo o libro.

#### Un autor

En el Texto: (Zampetti, 2003: 65)

En la Bibliografía: Zampetti, Pier Luigi. *La sociedad participativa*. Salta: EUCASA, 2003.

#### Dos autores

T: (Baigorri, Bravo, 2006: 33-34)

B: Baigorri, Julia y Sergio Bravo. *Des-Habitándonos*. Salta: BTU, 2006.

#### Tres o más autores

T: (Mejía et al., 2002: 127-129)

B: Mejía, Cielo; Raquel Quintanar, Aurelio Vales, Eugenia Coterio Ochoa. *De tanto contar II. Antología*. Salta: BTU, 2002.

#### Coordinador, traductor o compilador en lugar de autor

T: (Galindo Cáceres, 2009: 95-98)

B: Galindo Cáceres, Jesús (Coord.). *Sociología y Comunicología. Historias y posibilidades*. Salta: EUCASA, 2009.

#### Otros ejemplos:

T: (Sor Leonor de Ovando, 1993)

B: Rossi de Fiori, Íride María (Ed.). *Sor Leonor de Ovando. Poesías*. Salta: B.T.U., 1993.

T: (Darío, 2006)

B: Darío, Rubén. *Cantos de vida y esperanza*. Ed. Íride M. Rossi de Fiori et al. Salta: BTU-EUCASA, 2006.

#### **Capítulo o parte de un libro**

T: (Gómez Vargas, 2009: 91-130)

B: Gómez Vargas, Héctor. «El estudio de las sociedades complejas. La Sociología Cultural y la Comunicología Posible»; en: Galindo Cáceres, Jesús (Coord.). *Sociología y Comunicología. Historias y posibilidades*. Salta: EUCASA, 2009: 91-130.

#### **Prefacio, prólogo, introducción o partes similares de un libro**

T: (Galindo Cáceres, 2009: 19-45)

B: Galindo Cáceres, Jesús. «Introducción. La Sociología y la Comunicología. Varias historias y un espacio de posibilidades»; en: Galindo Cáceres, Jesús (Coord.). *Sociología y Comunicología. Historias y posibilidades*. Salta: EUCASA, 2009: 19-45.

#### **Artículo en una revista impresa**

T: (Paz, 1976: 3-15)

B: Paz, Octavio. «Manierismo, barroquismo, criollismo». *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos* [Toronto], núm. 1, 1976: 3-15.

#### **Artículo en una revista digital**

T: (Leontaridi et al., 2009: 12-31)

B: Leontaridi, Eleni; Natividad Peramos Soler,

Marina Ruiz Morales. «Errores en la interlengua escrita de estudiantes grecófonos de español como lengua extranjera». *Zona Próxima*, Núm. 11, diciembre, 2009: 12-31. Consulta: 26 de abril de 2011 en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=85313003002&iCveNum=13003#>

#### **Ponencia presentada en un seminario o congreso**

T: (Rossi de Fiori et al., 2005)

B: Rossi de Fiori, Íride; Rosanna Caramella, Helena Fiori y Soledad Martínez. «Caminos seguidos para el abordaje de un manuscrito del siglo XVIII. Preparación de su edición crítica». Ponencia presentada en el Primer Simposio Internacional «La investigación en la Universidad: experiencias innovadoras contemporáneas», en Jujuy, Argentina, 2005.

#### **Referencias electrónicas**

T: Michel, 2009: 27-37

B: Michel, María Marta. «Traducción e ideología»; en *Cuadernos Universitarios* [en línea]. 2009, núm. 2: 27-37. Disponible en: <http://www.ucasal.net/eucasa/documentos/cuaderno-2-2009.pdf>

En caso de que el sitio de Internet especifique cómo debe ser citado el artículo o la publicación electrónica deben seguirse esas indicaciones.

## **Convocatoria 2018**

nuestro sitio en Internet

<http://www.ucasal.edu.ar/eucasa/>

<http://www.ucasal.edu.ar/cuadernos-universitarios>

consultas a:

[eucasa@ucasal.edu.ar](mailto:eucasa@ucasal.edu.ar)

## **UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SALTA**

### **AUTORIDADES**

Rector	Ing. Rodolfo Gallo Cornejo
Vicerrectora Académica	Mg. Prof. Lilian Constanza Diedrich
Vicerrector de Investigación y Desarrollo	Dr. Federico Colombo Speroni
Vicerrector Administrativo	Dr. Darío Eugenio Arias
Vicerrector de Formación	Pbro. Dr. Cristian Arnaldo Gallardo
Director General del Sistema de Educación a Distancia	Ing. Lic. Daniel Torres Jiménez
Secretaría General	Lic. Silvia Milagro Álvarez

### **CONSEJO DE INVESTIGACIONES**

Director	Dr. Federico Colombo Speroni
----------	------------------------------

### **CONSEJEROS**

Facultad de Arquitectura y Urbanismo	Arq. Sergio Perotta
Facultad de Artes y Ciencias	Lic. Paula Ulivarri
Facultad de Ciencias Agrarias y Veterinarias	Dra. Olga Sánchez Negrette
Facultad de Ciencias Jurídicas	Lic. Víctor Toledo
Facultad de Ingeniería	Dra. Ing. Lía Orosco
Escuela de Educación Física	Lic. Ricardo Vargas
Escuela de Negocios	Ing. Horacio Pellegrini
Escuela Universitaria de Música	Mtro. David Gómez García

### **EUCASA**

Ediciones Universidad Católica de Salta

Directora	Lic. Rosanna Caramella
Edición	Prof. Soledad Martínez
Comercialización	Lic. Mariana Remaggi

## SUMARIO

Editorial.....	5
----------------	---

## DESAFÍOS

El testimonio cristiano en el ámbito universitario / <i>Christian Testimony at University Level</i> .....	9
Javier M. Prades López	
¿La ciencia y los descubrimientos científicos alejan de Dios? / <i>Do Science and Scientific Discoveries keep God away?</i> .....	21
Juan Bautista Grau	

## COLABORACIONES

## ARQUITECTURA

Una sinagoga moderna para la comunidad sefardí en Salta / <i>A Modern Synagogue for the Sephardi Community in Salta</i> .....	37
Fabiana Andrea Mariotti	

## CIENCIAS JURÍDICAS

Transplantes jurídicos: un debate enriquecedor / <i>Legal Transplants: an Enriching Debate</i> .....	49
Urbano Sonzini Astudillo	

## CIENCIAS SOCIALES / PSICOLOGÍA

Indicadores de soledad y aislamiento en adolescentes de dos provincias del Norte Argentino / <i>Indicators of Loneliness and Isolation in Adolescents from two Provinces in the North of Argentina</i> .....	63
Ana Betina Lacunza, Claudia Paola Coronel, Evangelina Norma Contini, Lourdes Martín, Susana Medina	
Comportamiento agresivo en niños y adolescentes: una perspectiva desde el ciclo vital / <i>Child's and Adolescent's Aggressive Behavior: A Lifespan Perspective</i> .....	77
Eliana Sabeih, Valeria Caballero y Norma Contini	
La vulneración de los derechos de los niños y adolescentes en la ciudad de Salta / <i>Infringement of Children and Adolescents Rights in the City of Salta</i> .....	97
Raquel Adriana Sosa, Fernando Adrián Urbano, Alejandra Alberstein, Amalia Susana Aramayo Alesso	

## SOCIOLOGÍA POLÍTICA

Sociología y contractualismo: una lectura crítica de Hobbes y Kant / <i>Sociology and Contractualism: a Critical Reading of Hobbes and Kant</i> .....	121
Víctor Hugo Ligarrabay	

Perfil académico-profesional de los autores.....	129
Guía para autores.....	135