

***Fundamentos en
Humanidades***

Año 1 - Número 1

2000

**Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de San Luis**

Revista *Fundamentos en Humanidades*.
Publicación semestral de la Facultad de Ciencias Humanas
de la Universidad Nacional de San Luis

Directores - Editores

Carlos Mazzola
Ramón Sanz Ferramola
Jorge Rodríguez

Agradecemos la colaboración en este número de la Lic. Andrea Piñeda

Tirada: 300 ejemplares

e-mail: fundamen@unsl.edu.ar

Hecho en los Talleres Gráficos de la Universidad Nacional de San Luis
Impreso en Argentina - Printed in Argentine
Av. Ejército de los Andes 950- San Luis - República Argentina



Universidad Nacional de San Luis

Facultad de Ciencias Humanas

**Decano
Germán Arias**

**Vice - Decana
Marta Sans de Uhrlandt**

**Secretaria Académica
María Cecilia Bellina**

**Secretaria General
*Estela Sosa***

**Secretaria de Extensión
*Silvia Luquez***

**Secretaria de Ciencia y Técnica
*Marcela Becerra Batán***

SUSCRIPCIÓN

Para suscripción anual (2 números: u\$s 30),
dirigirse a:

Fundamentos en Humanidades

Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de San Luis

Av. Ejercito de los Andes 950
5700 – San Luis (Argentina)

TE: +54 (2652) 435512 – Interno 131
Fax: +54 (2652) 430224
e-mail: fundamen@unsl.edu.ar

Sumario / Table of Contents

§ Consejo Editorial / Advisory Boards

§ Artículos/ Papers

Carlos Cullen (UBA - Argentina)

Ética y subjetividad. Transformaciones de un campo problemático
(Ethics and Subjectivity. The transformation of a problematic field)

Hugo Klappenbach (UNSL - Argentina)

Filosofía y política en el Primer Congreso Argentino de Filosofía
(Philosophy and politics in the First Argentinian Congress of Philosophy)

Granata - Barale - Chada (UNSL - Argentina)

La enseñanza y la didáctica. Aproximaciones a la construcción de una nueva
relación
(The teaching and the didactic. Approach to the construction of a new
relationship)

Roberto Follari (UNCU - Argentina)

Comunicología latinoamericana. Disciplina a la búsqueda de su objeto
(Latin American Comunicology. Discipline in the search of an object)

Marta Brovelli (UNR - Argentina)

Asesoramiento en educación: el asesoramiento curricular
(Counseling on education: the curricular counseling)

Carlos Mazzola (UNSL - Argentina)

El doble discurso como práctica institucional. Un análisis desde Pierre Bourdieu
(The double speech as an institutional practice. An analysis from the standpoint
of Pierre Bourdieu)

Ovide Menin (UNR - Argentina)

La formación de los investigadores jóvenes
(The academic background in young researchers)

§ Testimonios / Testimonies

§ Libros / Books

§ Instrucciones de publicación

Consejo Editorial - Advisory Boards

- **ELENA LIBIA ACHILLI**

Prof. en Historia (Orientación Antropología); Facultad de Filosofía y Letras; Universidad Nacional de Rosario (Argentina); 30 Agosto 1968.

Doctorado en Ciencias Antropológicas; Facultad de Filosofía y Letras; Universidad de Buenos Aires; Res.C.D.Nº807/94 (Tesis en ejecución: "*Escuela, Pobreza y Pluralismos Urbanos. Un estudio socioantropológico de procesos escolares en contextos de pobreza urbana*")

Categoría I; Programa de Incentivos Ministerio de Cultura y Educación

Investigadora de la Carrera de Investigador Científico.

Directora del *Programa Interdisciplinario de Estudios Urbanos. Escuela y Ciudad;(PIEUR II)*

Directora de numerosos proyectos de investigación, entre los que se pueden contar:

- (1992-cont.) Proyecto: "*Escuela, Familia y Etnicidad en Contextos Pluriculturales de pobreza urbana*" radicado en el Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CEACU); Facultad de Humanidades y Artes; Universidad Nacional de Rosario.)

- (1996) Dirección del DIAGNÓSTICO SOCIODEMOGRÁFICO Y CULTURAL DE LAS SECCIONALES 4ta. y 16ta, DE LA CIUDAD DE ROSARIO; Programa de Prevención y Asistencia para Menores en Riego Psicosocial; Centro de Atención Comunitaria; Universidad Nacional de Rosario y Centro de Desarrollo Infantil y Promoción Familiar; Rosario; Argentina.

Es Profesora Titular Ordinaria de la Asignatura METODOLOGÍA (ORIENTACIÓN SOCIOCULTURAL); Escuela de Antropología; Facultad de Humanidades y Artes; Universidad Nacional de Rosario; Argentina. Ha sido también Profesora de la Asignatura PROBLEMÁTICA ANTROPOLOGÍA; Facultad de Humanidades y Artes; Universidad Nacional de Rosario; Argentina; Profesora de la Asignatura METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL II; Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales; Universidad Nacional de Rosario; Argentina; Profesora de la Asignatura METODOLOGÍA (ORIENTACIÓN SOCIOCULTURAL); Escuela de Antropología; Facultad de Humanidades y Artes; Universidad Nacional de Rosario; Argentina

Ha dictado además numerosos cursos de posgrado en diversas instituciones educativas nacionales y extranjeras.

Entre sus últimas publicaciones se destacan: *Investigación y Formación Docente; Estrategias grupales en la Investigación y planificación participativa; Investigación Educativa/Investigación Social. De la complejidad metodológica al mercado de conocimientos; Diagnosticar la pobreza.*

- **GERMÁN EDUARDO ARIAS**

Profesor de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Pedagogía y Psicología. Facultad de Ciencias Universidad Nacional de Cuyo (San Luis, 1962).

Licenciado en Pedagogía. Facultad de Ciencias. Universidad Nacional de Cuyo (1965).

Diplomado en Administración Educacional. University Of Reading, Reading Berkshire, Inglaterra (1968).

Becado por la OEA, para realizar postgrado sobre Administración Educacional en Inglaterra (1968).

Realizó toda la carrera docente comenzado en 1964 como auxiliar de docencia e investigación. 1º Categoría. Hasta el cargo actual de Profesor Titular Efectivo Exclusivo en Metodología de la investigación con extensión a Organización y Administración Educacional, cargo ganado por Concurso. Otras Asignaturas dictadas: Estadística aplicada a las ciencias

Fundamentos en Humanidades

de la conducta. Organización y Administración Escolar. Metodología y Técnicas de investigación en Comunicación Social. Y otras.

Ha dirigido mas de 25 trabajos de tesis y numerosos trabajos de finales de posgrados.

Dirigió el proyecto de investigación de Educación a distancia, programa de perfeccionamiento docente a través de radio y correspondencia. Dirigió el trabajo de Incidencia de la rubéola gestacional en la hipoacusia infantil en niños escolarizados y la problemática de su deficiencia terapéutica y educacional.

Es autor de numerosa publicaciones en revistas y capítulos de libros.

Ha integrado numerosas comisiones como Asesor y Supervisor en distintas provincias del País.

Ha sido miembro de Consejos institucionales, Secretario de Asuntos estudiantiles y Bienestar. Asesor Rectoral. Decano de la Facultad de Ciencias Humanas (1988-1990 y 1990-1992), (1995-19998), (1998 y continua)

• **MARTA SUSANA BROVELLI**

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación – Facultad de Ciencias de la Educación – U.N.L.

Doctorado en curso en la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España).

Profesora Titular Ordinaria del Área del Currículum, carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Artes, U.N.R.-

Categoría II del Programa de Incentivos del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Integrante del Registro Nacional de Evaluadores para los I.F.D.C. – Consultora curricular provincia de Mendoza.-

Profesora Titular de cátedras de Didáctica y Política y Organización Escolar en distintos Institutos de Formación Docente.

Ha dictado numerosos Cursos de Posgrado.

Ha sido Directora de la Escuela de Ciencias de la Educación (1990-94) Facultad de Humanidades y Artes de la U.N.R. Actualmente se desempeña como Jefa de Perfeccionamiento Docente del a Pcia. de Santa Fe.

Directora de distintos proyectos de investigación con subsidios ganados, S.C. y T. de la U.N.R., entre ellos: “Evaluación curricular y de gestión institucional en los niveles y ciclos comprometidos con la EGB” (en colaboración con F.L.A.C.S.O), y: “ La relación del docente con el conocimiento y su traducción en las formas de enseñanza”.

Ha publicado diversos artículos sobre formación docente y curriculum en libros y revistas especializadas.

• **ANA MARÍA CORTI**

Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata en 1978. Master el Ciencias Sociales (FLACSO, 1999). Posgraduada en Educación y Sociedad (FLACSO, 1991). Becaria de la OEA (1978) para el sector educación. Becaria del CONICET desde 1980 hasta 1985 en el sector educación. Profesora Adjunta Exclusiva, Responsable de cursos de posgrado y de grado de la Universidad de San Luis y de universidades de la región en temáticas vinculadas a la Legislación, Organización y Administración Educacional y Análisis Institucional. Ha dirigido diversos Proyectos de investigación vinculados a temáticas educativas. Es representante de la UNSL en la red de especialistas en Administración y Gestión Pública. Miembro de la Red Latinoamericana de Administración de la Educación. Ha intervenido como consultora en proyectos vinculados a la gestión nacional y provincial de políticas educativas. Ha publicado numerosos artículos sobre educación en revistas especializadas de carácter nacional y internacional desde 1979 y continúa. Se ha desempeñado en numerosos cargos de gestión universitaria desde 1985 y continua.

Fundamentos en Humanidades

• **CARLOS CULLEN**

Filósofo. Estudios en Santa Fe, Córdoba, Santiago de Chile y Buenos Aires. Posgrado en la Universidad de Freiburg, Alemania

Actualmente Profesor Titular regular de *Problemas Filosóficos en Psicología* en la Facultad de Psicología, y Profesor Adjunto de *Ética* en la Facultad de Filosofía y Letras y Profesor Asociado de *Filosofía de la Educación*, en el Departamento de Ciencias de la Educación, también en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Profesor contratado en las Maestrías en Ética Aplicada, Univ. de Bs. As., y en Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, y en Políticas y Administración de la Educación, Universidad Nacional de 3 de Febrero (Bs.As.).

Director de la Maestría de Ética Aplicada, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires

Como investigador, categoría 1 del Consejo Interuniversitario Nacional de la República Argentina, dirige, actualmente, un proyecto trienal (1998-2000) sobre "Justicia, educación y trabajo en la sociedad global" (Programas UBACYT).

Ha trabajado en programas de investigación en su país y en el extranjero.

Ex becario del Stipendienwerk für Latein Amerika, y de la KAAD, en dos oportunidades en la República Federal de Alemania, y por la Thyssen-Stiftung, para una investigación interdisciplinaria en la República Argentina.

Ha trabajado en diversas universidades del país, en grado y posgrado, y ha asesorado programas de planificación y desarrollo universitario. Fue Vice-decano y Decano en la Facultad de Filosofía de la Universidad del Salvador, en Buenos Aires. Ha trabajado también en Institutos de Formación Docente, en la Capital Federal y en diversas provincias.

Ha desempeñado el cargo de Director de Capacitación Docente (1989-1990), primero, y luego de Director General de Educación (1990-1992), en la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

A partir de 1984 ha participado, como filósofo de la educación, en la redacción de diversos diseños curriculares de la Capital Federal, y ha asesorado, en el mismo trabajo, a otras provincias argentinas. Se destaca especialmente su participación en el plan MEB (de Formación de Maestros de Educación Básica) y en el PTFD (Plan para la Transformación de la Formación Docente)

Fue coordinador del área Educación Ética y Ciudadana, del Programa Federal de Contenidos Básicos Comunes, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. En tal carácter participó de la elaboración y discusión de los documentos, aprobados por el Consejo Federal en 1994, y modificados en mayo de 1995, lo cual motivó su renuncia indeclinable.

Ha participado en numerosos congresos nacionales e internacionales, tanto de filosofía como de educación y de psicología. Asimismo ha coordinado, en todo el país, numerosas jornadas de capacitación docente, particularmente en el área de la formación ética y ciudadana y en temas de interdisciplinarietà.

Ha publicado: *Fenomenología de la crisis moral, y Reflexiones desde América; Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro: bases para un curriculum de formación ética y ciudadana; Crítica de las razones de educar. Temas de Filosofía de la Educación.*

Ha publicado más de setenta artículos y varias colaboraciones en obras colectivas, entre las que se destacan: *Hacia una filosofía de la liberación latinoamericana* (1973); *Símbolo, sabiduría, filosofía* (1984); *Propuestas para una antropología argentina* (1987) *¿Postmodernidad?* (1988); *Acerca de la interpretación* (1997); *Formación ética y ciudadana-Cuestiones teóricas y didácticas* (1998); *Trabajo y Educación* (1999)

• **ROBERTO FOLLARI**

Licenciado y Doctor en Psicología por la Univ. Nacional de San Luis. Profesor titular en Epistemología de las Ciencias Sociales (Fac. de Cs. Políticas, Univ. Nacional de Cuyo, Mendoza). Ha sido profesor de posgrado en diversas maestrías y doctorados de Argentina, México y Venezuela. Ha coordinado la Maestría en Docencia Universitaria de la Univ.

Fundamentos en Humanidades

Nacional de la Patagonia, y es miembro del Comité Académico de diversos posgrados en curso (Univ. de Córdoba, Univ. de La Pampa, etc.).

Ha sido consultor de OEA, de UNICEF, y del Ministerio de Educ. de la Nación con relación a diversos temas de educación. Evaluador de proyectos de CONICET y la Agencia Nac. de Ciencia y Tecnología, consultor de CONEAU por concurso nacional (1999). Ha publicado trece libros en diversos países, y más de 180 artículos especializados en revistas latinoamericanas y europeas.

Premio Nacional del Servicio Universitario Mundial sobre Educación y Derechos Humanos (1997).

- **ALFREDO JOSE FURLAN**

Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Titular en la Universidad Nacional Autónoma de México. Desde hace 23 años viene desarrollando tareas docentes y de asesoría en diversas instituciones académicas de México y otros países latinoamericanos.

Autor de numerosos artículos publicados en revistas especializadas y libros en México, Argentina, Chile, Uruguay y España, sobre: Teoría de la educación, el currículum, la formación docente, la didáctica y la gestión pedagógica. Entre ellos *Conferencias sobre currículum* y *Gestión y Desarrollo Curricular*.

- **MARÍA LUISA GRANATA**

Licenciada en Ciencias de la Educación. Egresada de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Especialista en didáctica y educación especial.

Maestrando en Didáctica de la UBA.

Profesora Asociada Efectiva del Área de Currículum y Didáctica del Departamento de Educación y Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis.

Profesora responsable de Didáctica Diferencial II y Residencia Integral del Profesorado de Educación Especial.

Directora del Departamento de Educación y Formación Docente de la Universidad Nacional de San Luis.

Investigadora de la UNSL. Coautora y responsable del Proyecto de Investigación P 4/38401, *"Cruz del Sur. Una alternativa educativa para la infancia en riesgo"*, 1988 -1995.

Dependiente de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de San Luis, en convenio con la Fundación Bernard Van Leer de Holanda.

Actualmente integrante de la línea "B" del Proyecto de Investigación N° 22/H916, *"Tendencias Epistemológicas y teorías de la subjetividad. Su impacto en las ciencias humanas"*.

Autora de diversos artículos publicados en revistas nacionales e internacionales sobre temas educativos.

Panelista en congresos y encuentros nacionales e internacionales.

Asesora de instituciones educativas en temas relativos a su especialidad.

Formadora de recursos humanos en docencia e investigación.

Ha realizado actividades de planificación, coordinación, conducción y evaluación en la UNSL como Vicedecana de la Facultad de Ciencias Humanas y como Secretaria Académica y Secretaria de Extensión del Rectorado.

- **ROBERTO IGLESIAS**

Licenciado en Sociología. Profesor Asociado Efectivo, con dedicación exclusiva; responsable de las Asignaturas: Sociología de la Educación (Licenciatura en Ciencias de la Educación y Ens. Diferenciada. Sociología General (Licenciatura en Ciencias de la Educación)

Fundamentos en Humanidades

Director del Trabajo de Investigación denominado "Hacia la construcción de una Escuela Democrática: una propuesta alternativa".

Presidente de la O.N.G. "Sendas para la Educación Popular" con sede en San Luis.

Coordinador del Proyecto Universidad Trashumante, dirigido por la O.N.G. Sendas para la Educación Popular y aprobado por la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis.

Dictado de Talleres de Reflexión de la Práctica Docente en diferentes provincias: Córdoba, Neuquén, La Pampa, Santiago del Estero, San Luis, Catamarca, Santa Fé, Mendoza, Jujuy. Organización y dictado de Talleres como: "Repensando las prácticas docentes", "Legislación Educativa: lo posible o la esperanza resistente", "Escuela y Realidad", desarrollados en distintas ciudades del país, desde el año 1992 a la actualidad.

Organizador de la Red denominada "Taller de Talleristas", cuyo primer encuentro se realizó en San Luis en el año 1992 y en los años sucesivos en las ciudades de Leones (Córdoba), La Paz (Mendoza), Neuquén y San Francisco (Córdoba).

Organizador del "Seminario Taller con Paulo Freire: Su visión del mundo hoy" realizado en San Luis, en agosto de 1996.

Miembro activo de Vereda (Centro de Estudios en Educación) de Sao Paulo- Brasil.

Autor de numerosos trabajos.

• **HUGO KLAPPENBACH**

Investigador del CONICET.

Docente-Investigador. Categoría 1 del Programa de Incentivos.

Profesor Titular de Historia de la Psicología de la Universidad Nacional de San Luis.

Coordinador de la "Task Force on History of Psychology" de la Interamerican Society of Psychology.

Liaison en Argentina de la Division 52 (International Psychology) de la American Psychological Association.

Editor de los "Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología".

Coordinador de la Carrera de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis.

Ex Miembro de la Junta Ejecutiva de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FePRA).

• **SILVIA LLOMOVATTE**

Master of Arts. Department of Education, The University of Chicago.

Profesora Secundaria, Normal y Especial en Ciencias de la Educación. Dpto. de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

BECARIA (1996) FULBRIGHT FOUNDATION. Fulbright Scholar Program. GOBIERNO DE CANADA. Programa de Becas de Investigación.

Categoría I en el Programa de Incentivo del Ministerio de Educación y Cultura.

Profesora Titular Ordinaria: Sociología de la Educación. UBA. FF y L.

Profesora Titular Ordinaria: Educación I. UBA. Facultad de Filosofía y Letras.

Ha sido docente en cursos de posgrado en: UBA; U.N. de La Plata; U.N. del Centro de la República; U.N. de Santa Fe; U.N. de Catamarca; U.N. de La Pampa; U.N. de la Patagonia Austral; U.N. de Mar del Plata; U.N. de San Luis; Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

INVESTIGADORA en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. FFyL. UBA.

Directora del Programa de Investigación en Sociología de la Educación. IICE, Ftad de Filosofía y Letras. UBA.

Investigadora visitante Faculty of Education. University of British Columbia (Vancouver, Canadá); Ontario Institute for Studies in Education (Toronto, Canadá); Teachers College. Columbia University (New York, EEUU).

Ultimas publicaciones:

Fundamentos en Humanidades

Llomovatte, S. (1999) La reforma educativa en Argentina: el vínculo educación – trabajo. En, Ferretti, Celso J., M.R. Teles y J. dos Reis Silva Jr. (org.) *Educacao, trabalho, e curriculo: para onde vai a escola ?*. San Pablo (Brasil): Editora Xamá.

Llomovatte, S. (1999) Universidad y empresa en Canadá. *Revista UNIVERSIDAD AHORA, PESUN, Buenos Aires: UBA*.

Llomovatte, S. (1999) Universidad-Empresa-Estado en América Latina. Posibilidades y dificultades de una triple hélice en construcción. *AVALIACAO / CEPEDES*. Universidade Federal de Porto Alegre (en prensa).

Llomovatte, S. y J. Wischnevsky. (1998) Condiciones laborales de los docentes universitarios en los 90. Algunos resultados de investigación. *Revista PRAXIS EDUCATIVA. La Pampa*.

• **OVIDE MENIN**

Doctor en Psicología, U.N.R. (1974); Psicólogo (equivale a Licenciado), U.N.L. (1960); Profesor en Enseñanza Media, U.N.L.

(1965); Maestro Normal Provincial, Escuela Normal, Coronda (1947) Especializaciones: a) Psicología de la educación; b) Psicología de la salud. Ambos por convenio entre colegio de Psicólogos y Universidad de Costa Rica.

Cargos Actuales: Presidente del Consejo de Investigaciones de la U.N.R. (CIUNR); Profesor Titular, por concurso, Psicología Educativa II, Facultad de Psicología, U.N.R.; Investigador, CIUNR (Categoría A del Sistema de Incentivos).

Cargos anteriores: a) Docencia: Profesor en las Universidades: Litoral, Buenos Aires, Concepción (Chile), Costa Rica, Ottawa (Canadá); Docente Enseñanza Primaria, Media y Superior (no universitaria); Docente en Posgrado (maestría y doctorado). b) Investigación: Director de diversas investigaciones; Miembro de Consejos, Centros y Programas de Investigación; Asesor. c) Extensión, representaciones, consultorías, direcciones institucionales y otros. Miembro de C. Directivos (UNL; UNR; UCR; U. Concepción). Secretario Técnico, Ministerio de Educación (Santa Fe); Director Nacional de Enseñanza Superior, Ministerio de Educación (Bs. As.); Director Institutos Superiores (Capital Federal, Santa Fe, Rosario); Consultor OEA, OPS, Unesco y otros.

Tareas actuales: Presidente del Consejo de Investigaciones de la U.N.R.; Profesor Titular, Psicología educativa U.N.R.; Investigador del CIUNR; Proyecto: La prevención de los problemas de aprendizaje como tarea compleja de abordaje interdisciplinario.

Ha publicado numerosos artículos y libros, entre los que citamos: La disyuntiva de enseñar o esperar que el niño aprenda; Crisis en la Psicología Educacional; Problemas de aprendizaje. Que prevención es posible?; Escuela nueva (Estado del arte y perspectivas de investigación) en: Escuela nueva en Argentina y Brasil.

• **ANGEL RODRIGUEZ KAUTH**

Argentino, egresado como Profesor de Pedagogía y Psicología de la Universidad Nac. de Cuyo (1965) y Licenciado en Psicología (1970). Doctor en Psicología, título otorgado por la Facultad de Ciencias Humanas de la Univ. Nac. de San Luis (1995). Hace más de 27 años que es Profesor Titular Exclusivo de Psicología Social en dicha Universidad (salvo el período de la última dictadura militar cuando hizo el *exilio interior*) y actualmente lo es asimismo de Psicología Política. También fue Profesor en otras Universidades Nacionales y es Catedrático Visitante en los cursos de doctorado en Psicología Social de la Universidad Complutense de Madrid, desde 1996 hasta 1999. Actualmente dirige el Proyecto de Investigación "Psicología Política" y también la *Revista IDEA* de la Facultad de Ciencias Humanas. Individualmente ha publicado, en 1987 *Psicología de las Actitudes y Estructuras Cognitivas* (Ed. Universitaria); en 1992 *Psicología Social, Psicología Política y Derechos Humanos* (Ed. Universitaria y Ediciones Topía); en 1993 *Psicología de la Hipocresía* (Ed. Almagesto); en 1994 *Lecturas Psicopolíticas de la Realidad Nacional desde la Izquierda* (Centro Editor de América Latina); en 1996 *José Ingenieros* (Ed. Almagesto); *La Tolerancia -*

Fundamentos en Humanidades

en colaboración con Mabel Falcón- (1996, Ed. Topía); *Lecturas y Estudios desde la Psicología Social Crítica* (1997, Bs. As., Espacio Editorial); *De la realidad que vivimos... y otras cosas más* (1997, San Luis, Red de Ed. Universitarias); *Temas y Lecturas de Psicología Política* (1998, Editores de América Latina) y *Aguafuertes del Fin de Siglo* (1998, Editorial Almagesto). Asimismo ha publicado tres libros en colaboración (*Psicología Social Latinoamericana* dirigida por G. Marín, 1975, Editorial Trillas, ; *Psicología Política Latinoamericana* dirigida por M. Montero, 1987, Caracas, Ed. Panapo; *Dominación Social y Subjetividad. Contribuciones de la Psicología Social*, compilado por Teresita Cordero y otros, (1996, Ed. de la Univ. de Costa Rica) y *Psicología Política*, compilado por Oblitas y A.R.K., 1999, Mexico, Ed. Plaza y Valdés). También ha publicado más de 200 artículos en Revistas argentinas, americanas y europeas de Psicología, Sociología, Criminología, Política, Filosofía, Pedagogía, Historia, Arte y Teología. Está en impresión, en Espacio Editorial, para finales de 1999 *El Discurso Político (la caída del pensamiento)*. Durante la época de la última dictadura militar le fueron secuestrado de dos editoriales de Bs. Aires (De la Flor y R. Alonso, respectivamente) los originales de *Estructura y dinámica de los medios de comunicación de masas* y de *Psicología del delincuente*.
Categoría "1" en el Programa Nacional de Incentivos a la Investigación.

• **HÉCTOR NAUM SCHMUCLER**

Licenciado en Letras de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

Estudios de doctorado en la École Pratique des Hautes Etudes, París, área de Semiología, bajo la dirección de Roland Barthes.

Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Categoría: Principal.

Profesor Titular de Dedicación Exclusiva en el Centro de Estudios Avanzados (CEA) de la Universidad Nacional de Córdoba. Categoría: 1.

Coordinador del Area de Estudios Sociales de la Comunicación del CEA, UNC.

Director de la Revista Estudios, del CEA, UNC.

Profesor Titular (Ad honorem) de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

Profesor de la Universidad Nacional de Córdoba, Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de la Plata, Universidad Autónoma Metropolitana (México).

Ha sido docente en diversos cursos de posgrado: U. N. de Córdoba, U.N. de Buenos Aires, U.N. de la Plata. U.N de Entre Ríos, U. Iberoamericana (México) U. Del Valle (Cali, Colombia), U. Católica del Uruguay, U. De la República (Uruguay), U. Autónoma de Barcelona.

Ha impartido numerosos cursos, conferencias y seminarios en Argentina, Uruguay, Paraguay, Chile, Bolivia, Perú, Colombia, Venezuela, Brasil, México, Ecuador, Estados Unidos, Canadá, España.

INVESTIGACIONES: "Utopías tecnológicas como modelos de organización social. Revisión histórica y perspectivas". CONICET-UNC.1992 (continúa)

"La formación del imaginario tecnológico en la Argentina". Proyecto UBAyT, UBA. Director 1997-continúa.

Director de numerosos investigadores y equipos de investigación en diversas universidades nacionales y extranjeras.

Ha publicado, entre otros, los siguientes libros:

(1997) *Memoria de la Comunicación*. Bs. As: Editorial Biblos.

(1992) *Política y comunicación*.Bs. As: Editorial Catálogos y UNC.

(1983) *América Latina en la Encrucijada Telemática*. Bs As – Barcelona: Ed. Paidós. Traducido al Francés y al Inglés.

(1982) *Comunicación y democracia en América Latina*. Lima: ed. DESCO-CLACSSO.

Además ha publicado más de cincuenta artículos en revistas de diversos países.

Ética y Subjetividad. Transformaciones de un campo problemático¹

Carlos A. Cullen
Universidad de Buenos Aires
e-mail: ccullen@filo.uba.ar

Resumen

El trabajo se propone discutir el estatuto problemático de la categoría de "sujeto moral". Para esto se rastrean y discuten diversas vertientes de la actualidad del tema. En el horizonte del debate actual de la ética se discute el renacer de la categoría de virtud, como horizonte articulador de los aspectos cognitivos de la subjetividad y los aspectos formativos de la identidad social. Se propone una crítica desde la categoría de "reconocimiento", como mediación estético-política en la constitución histórica de la subjetividad moral. Se concluye con una reflexión en torno a las tensiones entre creatividad singular y ciudadanía comunitaria en la constitución de la subjetividad moral, relacionando las categorías de deseo, deber y poder.

Abstract

In this paper we mean to discuss the problematic concept of "moral subject". In order to analyze it, we research and discuss different up-to-date approaches focusing on the topic mentioned. In the contemporary debate on Ethics, we think of the rebirth of the concept of virtue as the articulating horizon of the cognitive aspects of the subjectivity, and also of the formative aspects of social identity. A ontic from the concept of "acknowledgement" is proposed as the aesthetic - politic meditation in the historical constitution, we reflect on the tensions between singular creativity and communitary citizenship in the constitution of the moral subjectivity, linking the concepts of desire, duty and power.

El trabajo se propone discutir el estatuto problemático de la categoría de "sujeto moral". Se trata de un campo resultado de la intersección de dos temas que parecen ocupar las preocupaciones de este final de siglo: por un lado, la crisis del sujeto y por el otro, la crisis de la moral.

La perspectiva se sitúa en el campo de la ética como disciplina filosófica (racional y crítica), e intenta recoger los aspectos relevantes del debate contemporáneo en torno a la moral² (Cullen, 1998). En efecto, hoy día el tema del "sujeto moral" ocupa buena parte de la bibliografía en el campo de la ética filosófica.

En parte, este "renacer" del problema del sujeto obedece a dos vertientes. Una, el ataque al concepto *moderno* de sujeto. En efecto, buena parte de la filosofía de la segunda mitad del siglo pasado y la primera de éste, tuvo como blanco "común" el ataque a la concepción moderna del sujeto, sobre todo por su carácter de "yo desvinculado" (como le llama Taylor³ (Taylor, 1998)), pensando en el *cogito* cartesiano (que no necesita del cuerpo para pensar) o en el yo lockeano (que es casi un punto), o en el yo "demasiado vinculado" a todo, como podría decir cualquier crítico de Hegel. Se instaló así un pensamiento de la "sospecha"⁴ (Ricoeur, 1970), que justamente puso en cuestión la certeza del fundamento incommovible del cogito, y, por lo mismo de la "razón pura práctica". Naturalmente que esta crítica no sólo tiene que ver con el sujeto "moral", sino también con el sujeto "epistémico".

Por otro lado, hubo un fuerte eclipsamiento del tema "*sujeto moral*", tanto por el positivismo "objetivante", como por la filosofía analítica (hegemónica hasta los años sesenta), que tendió a

¹ Este artículo es una extensión de la ponencia leída en el II Coloquio Internacional *Transformaciones. Psicoanálisis y Sociedad*, en Barcelona, el día 12 de febrero de 2000.

² Hemos dado una visión de conjunto en C.Cullen: *El debate ético contemporáneo*.

³ Ch.Taylor: *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*.

⁴ La expresión "interpretación como ejercicio de la sospecha" la acuñó P.Ricoeur: cfr. *Freud, una interpretación de la cultura*.

Fundamentos en Humanidades

reducir las cuestiones éticas a los problemas relacionadas con la fundamentación de las normas y con los argumentos morales, y, en el mejor de los casos, con una teoría de la acción.

Nos interesa, en este artículo, diferenciar, en el planteo actual del tema, por lo menos, tres preocupaciones diferentes:

a) El sujeto moral aparece como categoría necesaria para poder hacerse cargo, por un lado, de la necesidad de una instancia fundante de *principios normativos universales*, y, por el otro, de *opciones evaluativas particulares y singulares*. Esto permitiría fundar una noción de *liberalismo político*, acorde a ciertos desafíos de la época: el pluralismo de opciones (y de culturas), y la necesidad de establecer, sobre bases, firmes una teoría de la justicia, que asegure principios normativos de equidad, tanto para la convivencia, como para la satisfacción de las necesidades⁵ (Rawls, 1997).

b) Un concepto de sujeto moral, finalmente, que permita hacerse cargo de la necesidad de una instancia fundante de *la responsabilidad singular*, y, al mismo tiempo, de *redes de respeto mutuo y de solidaridad*. Esto permitiría fundar una noción de *democracia radicalizada*, acorde a ciertos desafíos de la época: apuesta a vínculos más libres (creativos y azarosos) y, desde ahí, encontrar respuestas y alternativas a los desafíos de la justicia social y del multiculturalismo⁶ (Badiou, 1982; Laclau y Mouffe, 1987).

Es interesante destacar la problematicidad que se abre en cada caso.

ad a) En el contexto del *liberalismo político* pareciera postularse un universalismo ético, posible solamente si entendemos al sujeto moral en la línea de lo que Kant llamó “la persona” o el “fin en sí”. Se trata de llegar a un *sujeto (jurídico) moral*, como resultado de un proceso de *reconstrucción* de un principio –la dignidad de la persona–, desvinculado de toda posible escala de valores, y solamente sometido a principios autónomos, basados en la ley misma de la razón. Esta consiste, precisamente, en la posibilidad de “universalizar” cualquier máxima particular que pretendiera legitimarse como moral. Se trata de un sujeto que es *de tipo trascendental*: un sujeto racional (o, al menos, razonable).

Es el sujeto del *contrato social* (y del reino de los fines-en-sí), que consiste, en realidad, en la suposición de colocarse en un lugar neutral y previo a toda opción particular (se trata de un “estado de naturaleza”, pero de individuos que quieren cooperar, como dice Rawls, y no que buscan la guerra de todos contra todos). Se supone, sin embargo, que esta subjetividad moral se constituye a partir de suponer que los “contrayentes” tienen dos cualidades: son libres y razonables, al punto, al menos, de suponer que los otros son también libres e igualmente razonables.

¿Qué quiere decir, sin embargo, suponer una libertad puramente formal? ¿Qué quiere decir suponer “razonabilidad” en todos? ¿Qué significa “querer cooperar”?

ad b): Por otro lado, en el contexto del *multiculturalismo*, el sujeto moral es pensado más bien como “pertenencia a una comunidad”, como “espíritu” o universal concreto. Reinterpretando a Hegel, se trata de *un sujeto (político) moral*, pensado como resultado más el proceso de construcción de identidades históricas diferenciadas, y siempre cuestionadas por un horizonte utópico de manifestación de “lo otro”, que permitiría universalizar la particularidad de cada comunidad, que es responsable de eso otro, y teniendo que aprender mutuamente proyectos comunes. Se trata de *un sujeto racional-histórico* (o, al menos, historicizable).

Es *el sujeto de la historia universal*, que consiste, en realidad, en una suposición de colocarse en un lugar absoluto y posterior a toda figura histórica determinada. Se supone, sin

⁵ Se suele llamar (en nuestra opinión con mucha equivocidad) “universalistas” a quienes están preocupados en esta dirección. Por su importancia en el debate, nuestra referencia es a J.Rawls: *El liberalismo político*; y *Teoría de la justicia*.

⁶ En esta preocupación se mueven autores con fuerte influjo del llamado posestructuralismo francés. Cfr. A.Badiou: *Théorie du sujet y L'Éthique*. La expresión “democracia radicalizada” la tomamos de E.Laclau y Ch.Mouffe: *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una política democrática radical*.

Fundamentos en Humanidades

embargo, que este sujeto (político) moral, el espíritu, tiene, al menos, dos cualidades: es *deseante* y *habla*, al punto, al menos, de incorporar al otro en toda construcción de sí mismo.

¿Qué quiere decir, sin embargo, suponer un deseo de ser reconocido como deseo? ¿Qué quiere decir suponer “comunicabilidad” en todos? ¿Qué significa reconciliar las diferencias?

ad 3) Finalmente, y en el contexto de una “democracia radicalizada”, el sujeto (estético) moral se asemeja bastante a la “autenticidad” –quasi heideggeriana-. Se trata del resultado de la *deconstrucción* y *despojo* de toda unidad determinada (trascendental o históricamente), como forma de liberar alteridad y alternativa, siempre diferente y singular, haciéndose cargo de lo no-dicho, en lo dicho, y de lo por-venir, en lo ya venido. Se trata de *un sujeto interpretante* (o, al menos, interpretable), previo a todo sujeto, como simple contingencia de “estar arrojado” y “ser-para-la-muerte”.

Es *el sujeto de la historia del ser*, que consiste en realidad en la suposición de poder colocarse en un no-lugar, un “claro en el bosque”, y estar atentos a lo que “acontece”. Se supone, sin embargo, que este sujeto (estético) moral tiene, al menos, dos cualidades: es *memorioso* y *calla*, al punto, al menos, de encontrar la “nada” en la deconstrucción de todo.

¿Qué quiere decir, sin embargo, suponer un pensamiento conmemorante? ¿Qué quiere decir suponer “serenidad” en todos? ¿Qué significa estar en un no-lugar?

Tratemos de internarnos un poco en este complejo territorio de la subjetividad moral, andando y desandando estos senderos que el suscito mapeo de la cuestión nos deja.

Hablar de sujeto moral implica que podemos decir algo en torno a *la responsabilidad de las acciones*. Esto, a su vez, implica acordar, por lo menos (y es el fruto de más de veinticinco siglos de reflexión “racional” sobre el problema), que las acciones –propias del hombre- suponen algo diferente que los meros movimientos (propios de los cuerpos, incluido el del hombre). Este “algo más” tiene que ver, básicamente, con *un complejo psíquico* de representaciones, que pueden causar la acción, directa o indirectamente, y que el lenguaje lo liga con motivos, intenciones, inclinaciones, intereses, necesidades, sentidos. Así se configura la subjetividad *como agente responsable*.

En términos generales este complejo psíquico fue asociado con los afectos (pasiones) y con las ideas (conocimientos). Para definir, el grado o los grados de responsabilidad, nuestra tradición reflexiva occidental ha insistido en el *dominio del conocimiento sobre las pasiones* o o en el *poder disponer de ellas*, lo que permitiría definir un “umbral” de subjetividad *voluntaria o libre*.

La preferencia ha sido asociar este dominio o disponibilidad a los elementos puramente *cognitivos* de este “complejo psíquico” y a su “poder” sobre los otros componentes. Esto fue instalando en el discurso social la certeza siguiente: la responsabilidad del agente está en relación de proporción directa con sus representaciones o grados de conocimiento de lo que hace. En el límite, actuar sin saber es, propiamente, no actuar, sino *p padecer* un movimiento, que, sin embargo, puede tener efectos en el mundo, en los otros y en sí mismo. Lo curioso es el otro límite, actuar sabiéndolo todo (y no con “grados”) tampoco sería, propiamente, actuar, sino *crear* un movimiento “*ex nihilo*”.

Naturalmente que el verdadero problema no está en los límites: el saber absoluto o el no saber absoluto. El problema, y es la cuestión moral, está en la tensión entre saber y no saber, cuando se actúa, o, también, cuando se padece, y, *a fortiori*, cuando se crea. Es decir: en los márgenes de indeterminación, o determinación controlable o modificable.

A su vez, este último carácter, que es -propiamente- la libertad o voluntariedad libre de la acción, tiene que ver con con dos lógicas diferentes: la de *la alternativa* (actuar o no actuar, postergar o no postergar la acción, cambiar o no cambiar las representaciones) y la de *la autodeterminación* (construir la propia identidad, rechazar la violencia –aún la simbólica- por parte de una instancia diferente al sí mismo). Es acá donde se produjeron categorías como la

Fundamentos en Humanidades

elección deliberada y el libre albedrío, por un lado, y la interioridad no determinada y la autonomía, por el otro.

Volviendo a los caminos anteriores. El sujeto del “contrato social” actúa con un *velo de la ignorancia*, es decir, con una decisión selectiva de los elementos que sabe y los que no sabe, supuestamente en su poder. El sujeto de la “historia universal” actúa con la *astucia de la razón*, es decir, sin discriminar acciones y pasiones, desde el supuesto de que todo tiene sentido. El sujeto de la “historia del ser” actúa desde la *nada del mundo*, es decir, cuidando –como “pastor”- lo que acontece, antes de toda teoría o práctica.

El sujeto moral se asemeja así o a aquella mujer con los ojos vendados que sostiene la balanza de la justicia, o a aquel Ulises que se hace atar al palo de su barco y le pone tapones en los oídos a los remeros, para que no escuchen (y lo liberen) sus gritos desesperados de seducido por las sirenas, o a aquel “pastor esencial” que ha sabido sustraerse de la cotidianeidad y de la masividad, y que habita con serenidad cerca del origen

Hay algo de relativamente sospechoso en estas formas de plantear las cosas. Lo expresaría diciendo que, en todos los casos, el sujeto moral aparece *con rasgos heroicos*. La diferencia entre un héroe secular, uno épico y uno trágico no alcanza a disimular la profunda complicidad entre la “imparcialidad”, la “astucia” y la “autenticidad”. Y no estoy diciendo que las tres cualidades no tengan que ver con la moralidad. Me preocupa que la condición de la imparcialidad sea “no ver”, de la astucia sea “sólo ver”, y de la autenticidad “ni una cosa ni la otra”. Porque en todos los casos tienen ese extraño sabor “al amo”, aunque se sometan a la ley, al sentido de la historia, o al destino del ser.

Pero este señorío –esclavo de la ley, la historia, el destino- no logra juntar las prioridades defendidas en cada caso: la universalidad (de la ley), la particularidad (de las comunidades), la singularidad (de los individuos). O, mejor dicho, las junta con costos muy grandes: la universalidad *sólo puede ser formal*, la particularidad *sólo puede ser negativa*, la singularidad *sólo puede ser tanática*. El deber consiste en poder universalizar el deseo, despojarlo de toda diferencia singular. La eticidad consiste en poder interiorizar la norma instituyéndola, reconciliando lo “externo” y lo “interno”. El “ethos” (la estancia, la costumbre) es poder abrirse a lo insólito, deconstruyendo toda ley y toda historia.

En el heroísmo –secular, épico o trágico- *se escurre el otro*. Por eso me parece que los herederos –en el debate actual- de estas figuras “heroicas” buscan corregir “la falta de otro” de sus modelos. El liberalismo “político” quiere priorizar la justicia sobre el bien, y por eso insiste en un contrato social sobre bases normativas de equidad. El multiculturalismo busca priorizar la “política del reconocimiento” sobre la “riqueza de las naciones”, y por eso insiste en la formación de la identidad colectiva, sobre bases evaluativas de horizontes de bienes compartidos. La democracia radicalizada busca priorizar la “esencia de lo político” sobre los discursos y las organizaciones políticas, sobre las bases utópicas de espacios siempre nuevos, cada vez que se toma la palabra.

El liberalismo “político” pretende ser crítico del salvaje liberalismo económico, y tiende a autonomizarse de sus determinaciones. Las “políticas” del reconocimiento pretenden ser críticas de los imperialismos culturales (disfrazados, muchas veces, con piel de cordero), y tiende a resitir a sus determinaciones. La democracia “radicalizada” pretenden ser crítica de todos los colectivismos o sujeciones de los sujetos, y tiende a “apostar” a las redes vinculares de los movimientos y de los nuevos sujetos políticos no organizados como tales.

Sin embargo, en estas preocupaciones siguen como asignaturas pendientes dos temas:

- 1) la *coherencia* consigo mismo, esa idea (de fuertes raíces estoicas) de estar de acuerdo con uno mismo (como ley universal, como historia particular, como destino singular)
- 2) la responsabilidad, no ya como mero “dar razones” de lo que se hace, sino como radical *vulnerabilidad*, como diría Lévinas, o interpelación del otro como exterior, tanto a la universalidad de la ley, como a la particularidad de la historia, como a la singularidad del destino⁷(Lévinas, 1971, 1978).

⁷ cfr.E.Lévinas, *Totalité et Infini. Essai sur l'extériorité y Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*.

Fundamentos en Humanidades

En los debates actuales en el campo de la filosofía práctica -ética y política, sobre todo- hay algo así como un renacer de *la categoría de virtud*, y, dentro del cuadro clásico de las virtudes una especial atención a la prudencia y a la justicia⁸ (Nussbaum, 1999).

Justamente este renacer de una “ética de la virtud” (más allá de lo equívoco de la categoría) tiene que ver con un prestar atención al agente y sus motivaciones, y todo lo que tiene que ver con los actuales contextos histórico-sociales, frente a una ética fuertemente despojada de toda vinculación con los agentes concretos, y más

bien preocupada por las normas y su validez, o por la consistencia de los razonamientos morales.

Pero también tiene que ver con problematizar el nexo entre la política y la ética, entre las comunidades y la historia, pero desde una consideración de la nueva ciudadanía, ligada ciertamente al cosmopolitismo (o la globalización), pero no por eso desligada de las tradiciones particulares y de la riqueza diferenciada de las culturas.

Esto exige, ciertamente, redefinir los bienes, porque no podemos –como decía Aristóteles- suponer que el “bien del individuo es el mismo que el bien de la ciudad”, ni siquiera podemos definir bien qué es la ciudad y cuáles son sus bienes, y tampoco es tan fácil definir qué es el individuo y menos, todavía, cuál es su bien. Sin embargo, el horizonte de la felicidad, la eudaimonía, como le decían los antiguos, y la misma idea de bienestar, siguen siendo algo deseable, aunque sepamos más del “malestar en la cultura”, del “fin del estado de bienestar”, y de tantas promesas falsas de felicidad. Y la felicidad es siempre una manera de referirnos a los bienes más deseables, aquellos que se buscan por sí mismos.

Como intenta interpretar Castoriadis⁹ (Castoriadis, 1999) hay una paradoja en la definición aristotélica de la virtud como “*hábito electivo*, que consiste en un término medio -relativo a nosotros-, determinado por la razón, y justamente por aquella razón por lo cual decidiría un hombre prudente”¹⁰ (Aristóteles) . Porque se trata de un hábito (que no es ni pasión ni facultad, aclara Aristóteles) y sin embargo es “electivo”. Y esto tiene que ver con la cuestión de no poder tener otro modo de inventar lo nuevo que desde lo ya sabido. Los hábitos dependen de lo que aprendemos y de los procesos educativos que conforman nuestra identidad social, pero si son electivos, como las virtudes, permiten, en sus grietas, abrirnos a lo posible, y definir de otra manera la misma autonomía del sujeto.

Universalidad, particularidad, singularidad. Normas y principios, bienes y comunidades, acontecimientos y autenticidades. Todo conforma un complejo campo, donde la subjetividad se abre a la ética, o la ética aparece constituyendo lo más subjetivo del sujeto. Esta paradoja de poder “habituarse a elegir”, o a que sus elecciones no se ilusionen con un punto cero, sino con la posibilidad de des-habitar los hábitos, porque aprendemos y nos habitamos a construir subjetividad, y , sin embargo, tenemos que elegirla, en esa “socialidad insociable” entre el deseo, el deber y el poder.

El sujeto moral es, entonces, un campo problemático, donde la mayor coherencia consigo mismo es la responsabilidad por el otro, que siempre interpela y cuestiona todo intento de totalizarse excluyendo, sea en nombre de la “ley”, de la “astucia” o de la “autenticidad”.

El sujeto moral, podríamos decir, tiene que ver con ese “término medio” *para nosotros* (no ideal o en sí o absoluto), que consiste –sin exceso y sin defecto- en poder acoger al otro, y constituirmos en esa “relación sin relación”, que define lo más cercano a la ética. Es acá donde la justicia, la historia, y hasta el destino, se transforman, simplemente, en responsabilidad.

Como dice Derrida:

“Ninguna justicia –no digamos ya ninguna ley, y esta vez tampoco hablamos aquí del derecho- parece posible o pensable sin un principio de responsabilidad, más allá de todo presente vivo, en aquello que desquicia el presente vivo, ante los fantasmas de los que aún no han nacido o de los

⁸ cfr.M.Nussbaum: *La ética de la virtud, una categoría equívoca*.

⁹ C.Castoriadis: *Fragmentos de un seminario sobre la virtud y la autonomía*.

¹⁰ El texto de Aristóteles, en la *Ética Nicomaquea*, L.II,6, 1107^a.

Fundamentos en Humanidades

que han muerto ya, víctimas de fuerzas, de violencias políticas, o de otras violencias, de exterminaciones nacionalistas, racistas, colonialistas, sexistas o de otro tipo; de las opresiones del imperialismo capitalista o de cualquier otra forma de totalitarismo"¹¹ (Derrida, 1995)

El otro como "hábito electivo", como virtud. He aquí el tema del sujeto moral, que es identidad (fragmentada, ciertamente) y es ciudadanía (tensionada por el cosmopolitismo, ciertamente). Pero se trata siempre del otro, que se muestra en "el rostro del pobre, el forastero, la viuda, el huérfano"¹² (Lévinas, 1971) ♦

Referencias

Aristóteles. *Ética Nicomaquea*.

Badiou, A. (1982). *Théorie du sujet*. Paris: du Seuil.

Badiou, A. (1993). *L'Éthique*. Paris: Hatier.

Castoriadis, C. (1999). Fragmentos de un seminario sobre la virtud y la autonomía. En: *Areté (Lima)*, Vol XI, nos. 1-2, pp.315-334.

Cullen, C. (1998). El debate ético contemporáneo. En: *Enoikos. Facultad de Ciencias Económicas, UBA, Bs.As., nro.especial*.

Derrida, J. (1995). *Espectros de Marx...* Madrid: Trotta.

Klymicka, W. (1995). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.

Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una política democrática radical*. Madrid: Siglo XXI.

Lévinas, E. (1971). *Totalité et Infini. Essai sur l'extériorité*. La Haye: M.Nijhoff, (4ta Ed.).

Lévinas, E. (1978). *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. La Haye: M.Nijhoff.

Nussbaum, M. (1999). La ética de la virtud, una categoría equívoca. En: *Areté (Lima)*, Vol.XI, nros. 1-2, pp.573-613.

Rawls J. (1993). *El liberalismo político*. México: FCE.

Rawls, J (1997). *Teoría de la justicia*. México: FCE, (3ª ed.) .

Ricoeur, P. (1970). *Freud, una interpretación de la cultura*. México: Siglo XXI.

Taylor Ch. (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: FCE.

Taylor Ch. (1998). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.

¹¹ J.Derrida: *Espectros de Marx ...*, p.13.

¹² cfr.E.Lévinas, *Totalité et Infini*, o.c.

Filosofía y política en el Primer Congreso Argentino de Filosofía

Hugo Klappenbach

Universidad Nacional de San Luis - CONICET
e-mail: hklappen@unsl.edu.ar

Resumen

El presente trabajo, analiza las repercusiones que tuviera el Primer Congreso Argentino de Filosofía, en la prensa escrita de la época. Se señalan algunos factores que contribuyeron a una interpretación política del evento, tanto en la prensa oficialista como en la opositora, desde su realización por parte de la Universidad Nacional de Cuyo, cuyo Rector adhería sin reservas a los ideales peronistas, el fuerte respaldo oficial a la convocatoria, la participación o ausencia de determinadas delegaciones extranjeras y hasta la propia participación de Perón en la sesión de clausura del evento.

Asimismo, se analizan algunas interpretaciones periodísticas del discurso de Perón en el acto de clausura, en una coyuntura política fuertemente tensionada por una polarización sin matices intermedios: el oficialismo venía de sancionar una nueva constitución nacional, la cual, según la oposición, atentaba contra las libertades individuales. En dicho contexto, se señalan algunas líneas de coincidencia y de divergencia en torno a la cuestión de la *libertad*, entre el discurso de Perón en el Primer Congreso de Filosofía, que aparecía como el fundamento filosófico de la nueva constitución y los ideales del denominado *Congreso en Defensa de la Constitución de 1853*, que había reunido al arco opositor unos días antes.

Abstract

The journalistic repercussions of the First Argentine Congress of Philosophy are analyzed in this paper. Some factors that contributed to political interpretation of such meeting, both in official and opponent journals, are point out. Among others, the fact that was a meeting held by the National University of Cuyo, whose Chairman was Peronist, the important sponsorship and financial support from the National Government, the international well known intellectuals that decided to attend and the ones that decided not to do so, and the keynote address by President Juan Perón, in the closing session.

Some journalistic interpretations about Peron's address during the closing session are too analyzed. The political context in which such conference took place, was characterized by a strong polarization between official and opponent parties. A few days before the meeting, a new National Constitution was promulgated, that was disapproved by the opponent parties, saying that it restricted individual rights. Some discussions around the point of *free*, included agreements and disagreements between Peron's address at the Congress and the ideas of the so called *Congress defending 1853 Constitution*, held in those days by all opponent parties, are also pointed out.

Introducción

El presente trabajo, focaliza el Primer Congreso Argentino de Filosofía, entendido como un acontecimiento político. Tal abordaje, supuso una selección de fuentes específicas, entre las cuales se destacan los periódicos de circulación nacional: *Clarín*, *Democracia*, *Crítica*, *El Líder*, *El Mundo*, *La Nación*, *La Época*, *La Prensa*, *La Razón* y *Noticias Gráficas*. También algunas publicaciones periódicas o revistas como *Aquí Está*, *Ahora* o *Mundo Argentino*. Con todo, aun cuando no hayamos privilegiado el análisis propiamente filosófico del acontecimiento, una investigación sobre el Primer Congreso Argentino de Filosofía, no podría soslayar el relevamiento de publicaciones especializadas o culturales como *Sur*, *Hechos e Ideas* o la *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, en las cuales fueron publicadas reseñas del Congreso que también resultan relevantes para nuestro tema (Brinkmann, 1949; Ceñal, 1949; Derisi, 1949). Tampoco pueden desconocerse los trabajos más generales sobre historia de la filosofía y de las ideas en Argentina, aun cuando no abordaran, o lo hicieran de un modo

insuficiente el tema (Alberini, 1954; Biagini, 1989; Caturelli, 1971; Farré, 1958; Farré y Lértora de Mendoza, 1981; Pró, 1971; Pucciarelli, 1975; Torchia Estrada, 1961; Vázquez, 1965). De la misma manera, el estudio del marco intelectual, cultural y político, requería del análisis de fuentes secundarias especializadas (Ciria, 1964; Halperin Donghi, 1983; Rouquié, 1986; Waldmann, 1986) y de fuentes primarias relevantes, entre ellas la recopilación de la Comisión Nacional de Investigaciones (1958) creada inmediatamente después de la caída de Perón. Por último hemos relevado exhaustivamente los trabajos compilados en las propias *Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía*, fundamentalmente en el primer tomo, que contiene los discursos de las sesiones inaugural y de clausura. En tal sentido, aun cuando no estemos en condiciones de afirmar que hayamos consultado la totalidad de fuentes primarias y secundarias -por otra parte, algo casi siempre imposible-, estamos seguros de haber transitado las más destacadas.

Por último, es oportuno señalar que mi interés en el *Primer Congreso Nacional de Filosofía*, realizado en Mendoza entre el 30 de marzo y el 9 de abril de 1949, deriva de un interés más amplio por el estudio de la psicología argentina en la misma época. Desde la perspectiva del historiador de la psicología en la Argentina, el evento adquiere intereses diversos. En primer lugar, porque la psicología, en tanto disciplina filosófica, encontró un lugar destacado en el Congreso de Filosofía. Una de las trece sesiones particulares del congreso estuvo enteramente dedicada a la psicología, y cuestiones psicológicas fueron abordadas en otras sesiones.¹ Además, en otra de las seis sesiones plenarias, se realizó un homenaje a la memoria de Félix Krueger, destacado psicólogo alemán discípulo de Wundt en Leipzig, quien había estado en la Argentina en 1907, cuando dictó el recién creado segundo curso de psicología en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.²

En segundo lugar, el *Primer Congreso Nacional de Filosofía* interesa al historiador de la psicología, en la medida que no pretenda una historia únicamente científica de la disciplina,

¹ En la VI Sesión Particular del *Primer Congreso Nacional de Filosofía*, titulada "Psicología", presentaron trabajos Donald Brinkmann (1950), Honorio Delgado (1950a), Luis Felipe García de Onrubia (1950), Víctor García de Hoz (1950), Oscar Oñativia (1950) y João de Souza Ferraz (1950). El impacto de cada uno de ellos en la psicología argentina de la época era desparejo. Mientras Brinkmann, García de Hoz y de Souza Ferraz se mantenían en una campo limítrofe entre la preocupación psicológica y la filosófica, García de Onrubia y Oñativia comenzaban a ocupar posiciones centrales en el campo psicológico argentino. En cuanto al peruano Honorio Delgado, quien ya era conocido en el país desde los años treinta, cuando publicara en los *Anales del Instituto de Psicología* (1938), alcanzaría amplia repercusión cuando, un año después de realizado el Congreso de Filosofía, el Instituto de Filosofía de la Universidad de Buenos Aires, dirigido por Carlos Astrada, le otorgare la distinción de editar exclusivamente un trabajo suyo en la primera publicación de la serie "Monografías Psicológicas" (1950c). En el *Primer Congreso Nacional de Filosofía*, evidencia de tal repercusión, su participación no se limitó a la Sección de Psicología, sino que también presentó un trabajo psicológico en la sesión plenaria sobre "La persona humana" (1950b). Por supuesto, se trata del mismo Honorio Delgado al que se refiere Sigmund Freud en un apéndice de 1923 a la *Historia del Movimiento Psicoanalítico* (Freud, 1914/1973).

² En 1907, se había creado el Segundo Curso de Psicología en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Buenos Aires, del que se haría cargo, únicamente durante ese año, Félix Krüger. En realidad, Krüger había sido contratado por el Instituto Nacional del Profesorado Secundario, el cual, en 1907, fue anexado a la Facultad de Filosofía y Letras (Instituto Nacional del Profesorado Secundario, 1908; Jesinghaus, 1916; Keiper, 1908 y 1916; Klappenbach, 1994). El impacto de Krueger sobre la psicología argentina, sin embargo, aparecería posteriormente, cuando Eugenio Pucciarelli, Carlos Astrada y Francisco Romero, comenzaban a introducir el pensamiento estructuralista en la Argentina (Astrada, 1945/1969; Pucciarelli, 1937; Romero, 1926 y 1930). A partir de entonces, se editarían en el país dos libros que recopilaban trabajos de Krüger (1936 y 1945/1969), debidos a la iniciativa de dos hombres que provenían del campo de la filosofía, precisamente Francisco Romero y Carlos Astrada. El homenaje de Pucciarelli a Krüger en el Primer Congreso Nacional de Filosofía, reafirma la inscripción de Krüger en un campo que es psicológico, sólo en la medida que se entienda por psicología una disciplina filosófica. Más ampliamente, el repliegue de la psicología argentina en la filosofía, característica del período -aun cuando también sea característica del período la creciente demanda de la psicología como tecnología de intervención aplicada - se aprecia en toda su magnitud en el Congreso de Filosofía. Con todo, aun cuando la referencia de esa psicología argentina a la figura de Krüger -quien siempre reconoció su filiación wundtiana, precisamente en sus formulaciones sobre la totalidad de la vida psíquica- resulta insoslayable, es dudoso que se entendiera la psicología como disciplina filosófica en términos verdaderamente wundtianos, es decir en tanto la psicología trataba de la experiencia inmediata del sujeto, de cuyos contenidos partía tanto la ciencia natural como la filosofía y, en ese sentido, solamente en una de sus consideraciones resultaba la ciencia empírica preparatoria de la filosofía (Wundt, 1883/1924; 1889/1913; 1896/1922; 1900/1911). Más vale, lo que se destaca en un primer análisis de aquella psicología en el país, es la consideración de la psicología como una rama de la filosofía, según la antigua tradición, no necesariamente empírica. El tema es de fundamental importancia ya que aun Danziger (1979) y más todavía Petersen (1932), pueden distraer de lo esencial, sino se entiende acabadamente en que sentido caracterizan la psicología wundtiana como disciplina filosófica.

sino también una historia institucional, cultural o intelectual. En ese sentido, tanto para una análisis de las teorías y discursos culturales que circulaban en el período estudiado, como para el abordaje de ciertas prácticas institucionales y de las manifestaciones objetivas de los discursos dominantes, el congreso de filosofía aparece como un acontecimiento de singular relevancia. En parte, porque la forma de un *congreso*, en tanto institución que nuclea la más alta y actualizada manifestación de un saber, sería también la instancia elegida para reunir a los estudiosos de la psicología, en el *Primer Congreso Argentino de Psicología*, en el cual se legitimarían ciertas formas contemporáneas de implantación de la disciplina psicológica, y cuya concreción también se corresponde con el mismo período político-cultural.³ En parte, porque la reunión llevada a cabo en Mendoza, brinda un panorama suficientemente elocuente del marco cultural que envuelve la primera experiencia peronista en el poder. En todo caso, desde ya, todo estudio de la cultura durante el primer gobierno peronista, exige el análisis de otros muchos hechos y de otras fuentes. Pero ello no invalida la referencia al *Primer Congreso Nacional de Filosofía*, en tanto experiencia inédita tendiente a la conformación de un nuevo pensamiento, y en tanto espacio pertinente para el estudio de las complejas relaciones entre universidad, legitimación intelectual y vida política que podían verificarse durante los dos primeros gobiernos de Perón.

En todo caso, resulta evidente que el *Primer Congreso Nacional de Filosofía* permite diversas miradas, aun para el historiador del campo la psicología. Aquí, hemos limitado toda aproximación a la investigación del evento únicamente como hecho político y tal como apareció en la prensa escrita de la época. Con ello, no se pretende desconocer el aporte propiamente académico de tal encuentro, que merece una investigación en sí misma, con independencia de las particulares posiciones ideológicas, y generalmente insuficiente en algunos trabajos existentes sobre historia de la filosofía argentina. Por otra parte, la politización del evento filosófico es un dato de la realidad, al cual contribuyeron por igual tanto las interpretaciones de partidarios y opositores del régimen político, como el decidido respaldo oficial a la iniciativa y, sobre todo, la presencia en la sesión de clausura de Perón, exponiendo su famoso discurso (Perón, 1950).

El Congreso de Filosofía como hecho político

El *Primer Congreso Nacional de Filosofía*, tuvo lugar en Mendoza, entre el 30 de marzo y el 8 de abril de 1949. Fue convocado por la Universidad Nacional de Cuyo, considerando que “en el mes de octubre de 1948 se cumple el primer aniversario de la Ley Universitaria Nacional; el primer lustro de la creación del Instituto de Filosofía; y se llega a la primera década en la vida de la Universidad” (Universidad Nacional de Cuyo, 1947/1950, p. 11).⁴ Es decir que ya desde la misma convocatoria de la propia entidad organizadora, el congreso se inscribe en un campo que es a un mismo tiempo académico y político. Tal inscripción, naturalmente, será reafirmada por otras miradas, no necesariamente pertenecientes a figuras locales. Así por ejemplo, Donald Brinkmann, profesor de filosofía de la Universidad de Zurich, hacía notar la ausencia en el congreso de representantes oficiales de Estados Unidos y de Canadá, “acaso por razones políticas” (Brinkmann, 1949, p. 536). Brinkmann, por otra parte, atribuía la iniciativa del congreso al sacerdote Juan Sepich quien, cuando se desempeñaba como Profesor de Filosofía de la Universidad de Cuyo, “decidió conmemorar el IV centenario del nacimiento de Francisco Suárez, famoso escolástico español y maestro de derecho internacional, con un congreso argentino de filosofía” (Brinkmann, 1949, p. 537). Hasta donde hemos investigado, no hallamos

³ El *Primer Congreso Argentino de Psicología*, organizado por la Universidad Nacional de Tucumán, se llevó a cabo entre el 13 y el 22 de marzo de 1954 en San Miguel de Tucumán y Salta. Entre sus conclusiones, figura la recomendación de organizar carreras universitarias de psicología, tendientes a la formación de un nuevo profesional: el *psicólogo* (Klappenbach, 1995a, 1995b). Al respecto, pueden consultarse diversos ejemplares de la revista de la universidad tucumana *Humanitas*, en particular, el nº 3, 1954, ya que de las *Actas del Primer Congreso Argentino de Psicología*, originariamente previstas en once tomos, sólo se ha conservado el primero (Gentile, 1997; Klappenbach, 1996).

⁴ La fecha de realización del Congreso sufrió sucesivas postergaciones. La convocatoria inicial estaba prevista para el 12 de octubre de 1948. El decreto del Poder Ejecutivo Nacional, por medio del cual se le otorgaba carácter nacional al congreso, postergaría su reunión para el 25 de octubre de 1948. Finalmente, gestiones académicas y políticas de distinta envergadura, a las que en parte ya nos referiremos, trasladaron la fecha al 30 de marzo de 1949 (*Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía*, I, pp. 11-13).

Fundamentos en Humanidades

debidamente fundamentada la afirmación de Brinkmann. Ya hemos citado los hechos que venía a conmemorar el congreso de filosofía según la resolución rectoral. Por otra parte, en ninguno de los discursos de apertura o de cierre, a cargo de autoridades nacionales, provinciales o de los propios organizadores, se mencionaba tal inspiración, más allá de la sesión plenaria de homenajes en la cual, además de Krueger, también resultó homenajeado Suárez. Más vale, pareciera que el profesor de Zurich estaba superponiendo o confundiendo dos congresos de filosofía casi contemporáneos: el primer congreso nacional, al cual estamos aludiendo, y el Congreso Internacional de Filosofía, celebrado en Barcelona en octubre de 1948, este último sí, según expresiones oficiales españolas en “conmemoración centenaria del padre Francisco Suárez” (Ibáñez Martín, 1950, pág. 94).

De todas formas la confusión -si de eso se tratara- resulta significativa. En efecto, el recuerdo del Congreso Internacional de Filosofía de Barcelona, fue realizado por el Ministro de Educación Nacional de España, en el acto inaugural del Primer Congreso Nacional de Filosofía reunido en Mendoza. El discurso del ministro español, leído en la oportunidad por el Profesor Ramón Ceñal Lorente, establecía, entonces, la identidad entre ambos eventos filosóficos. Y tal identidad, siempre según la opinión del ministro español, venía a ser la traducción cultural de la identidad entre España -léase la España *franquista*- y la América de habla española, enfrentadas ambas a los “avatares implacables y rigurosos del positivismo materialista” (Ibáñez Martín, 1950, p. 95).

Lo que interesa aquí, de todos modos, es la connotación fuertemente política del evento, inclusive desde la perspectiva de los participantes extranjeros. Precisamente el funcionario español, sería uno de los que remarcaría con mayor énfasis, el apoyo del gobierno argentino a la realización del congreso de filosofía, llegando a pedir a Dios “que proteja a su primer mandatario [del pueblo argentino], el insigne General Juan D. Perón, plenamente entregado al mejor servicio de su patria” (Ibáñez Martín, 1950, pág. 95).⁵

El decidido respaldo oficial a la iniciativa, por otra parte, contribuyó enormemente a establecer una suerte de identidad entre el evento científico y un hecho político-partidario, con todo lo que ello representaba dentro de un clima político fuertemente polarizado. Tal apoyo, fue siempre enfatizado, tanto por las autoridades del encuentro, como por los distintos actores sociales y políticos. Desde los discursos en la sesión inaugural a cargo del Ministro de Educación argentino, Oscar Ivanissevich y del Rector de la Universidad Nacional de Cuyo, Doctor Ireneo Cruz, hasta en las palabras del Prosecretario Técnico del Congreso, Luis Felipe García de Onrubia, en ocasión de la cena de despedida ofrecida por el Rector de la Universidad al Presidente de la Nación y a los congresales nacionales y extranjeros. También las escasas reseñas del congreso publicadas en la época, repararon en el tema. Derisi, en un artículo en una revista de filosofía de orientación tomista, y el mencionado Brinkmann en una nota en la *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, señalarían el aporte oficial, que cubrió gastos de traslado y estadía y financió todas las actividades sociales inherentes a un congreso de tal envergadura, entre ellas, ya en Buenos Aires, una función de gala en el Teatro Colón, a la cual también asistió el Presidente de la Nación, y que recibió atención por parte de *La Prensa* (14-4-49, pág. 5).

Un segundo elemento que tuvo gran importancia a la hora de atribuir significado político al congreso, estuvo dado por la caracterización de los participantes, sobre todo extranjeros. La delegación alemana, por ejemplo, pudo participar después de intensas gestiones diplomáticas del gobierno argentino ante su similar norteamericano, ya que las autoridades de ocupación en el territorio alemán se mostraban bastantes reacias a conceder las autorizaciones de salida necesarias. De hecho, la participación de los pensadores alemanes en el congreso argentino, parece haber sido la primera presencia masiva de una delegación de aquel país, en una actividad científica en el extranjero después de la guerra (Brinkmann, 1949, pág. 539). Por otra parte, las delegaciones de España, Alemania e Italia eran las más numerosas, en tanto resultaba notoria la ausencia voluntaria de representación oficial de Estados Unidos y de

⁵ A lo que ya se conoce acerca de las relaciones fluidas entre la España franquista y el gobierno peronista, es necesario enfatizar el aspecto cultural. Precisamente, el *Primer Congreso Nacional de Filosofía*, fue un cabal testimonio de ellas. No sólo la delegación española era una de las más numerosas del extranjero sino que la salutación del Profesor Adolfo Muñoz en representación de los miembros españoles en la cena de despedida del congreso, en donde se encontraban presentes el Presidente Perón y su esposa, contenía para estos dos últimos elogiosas expresiones, que excedían con creces el estilo protocolar habitual en tales circunstancias (Muñoz Alonso, 1950).

Fundamentos en Humanidades

Canadá, aun cuando a título personal, hubieran concurrido miembros de ambos países. Por último, tampoco habían concurrido miembros ni representación oficial alguna de la Unión Soviética, en este caso, por no haber estado invitados. Posiblemente, más importante que estas presencias o ausencias en sí mismas, era la significación que adquirirían en el marco de un panorama político local dominado por la polarización peronismo-antiperonismo y dentro de un contexto internacional, en el cual todavía no se insinuaba la guerra fría, y el conflicto todavía se expresaba en términos de democracia vs. nazi-fascismo.

Un tercer elemento, posiblemente el más destacado, que transformaría el Primer Congreso Nacional de Filosofía en un acontecimiento político, fue la presencia de Perón en la sesión de clausura, cuestión que analizaremos en el apartado siguiente.

Los considerandos de la realización del Congreso, el hecho de ser organizado por la Universidad de Cuyo, cuyo Rector adhería sin reservas al gobierno de turno, el fuerte respaldo oficial a la convocatoria, las delegaciones extranjeras, por ausencia o presencia, la participación de Perón en la sesión de clausura con su famoso discurso, todo ello, entonces, posibilitaba una lectura política del fenómeno, independientemente del aspecto puramente académico del mismo.

Así lo entendía un periódico oficialista de la época, el cual, en la sección “Meridiano Político”, columna de noticias políticas, habitualmente polémicas y sin firma, comentaba la próxima llegada a Mendoza de “calificadas figuras, tanto europeas como americanas”, para participar en el Congreso de Filosofía. “La realización del Congreso tiene, si así puede admitirse, un significado político. El que se deriva del feliz éxito de las tramitaciones llevadas a cabo en el período de las conversaciones previas a su organización definitiva” (*El Líder*, 24-3-49, p. 11).

Parecida era la posición de *Democracia*, también oficialista, que se editaba desde 1945 bajo la dirección de Raúl Alejandro Apold, quien, desde 1949, ocuparía la estratégica Subsecretaría de Información Pública de la Nación. El periódico, encabezaba todas sus ediciones con una conocida expresión de Perón, “mejor que decir es hacer, y mejor que prometer es realizar (Perón)”, procurando oponer, precisamente, las *realizaciones objetivas* del gobierno peronista, a las *críticas retóricas* de la oposición. En ese sentido, el *Primer Congreso Nacional de Filosofía*, era interpretado como un acto de gobierno, como una nueva realización objetiva:

“El Primer Magistrado, presente en todas las manifestaciones sobresalientes de nuestra cultura, ha aportado su colaboración y estímulo a la celebración de tan extraordinario certamen, interesándose muy especialmente en que éste alcance el brillo que corresponde al rango intelectual de los integrantes.” (Democracia, 17-3-49, pág. 1).

Es decir, la organización en sí misma de un evento de tal magnitud, reafirmaba, en la línea de interpretación que venimos examinando, que “nuestro país se está convirtiendo de más en más en un centro mundial de actividades científicas y culturales.” La cita está extraída del semanario *Mundo Argentino*, de Editorial Haynes, la cual editaba también el diario *El Mundo* y numerosas revistas, “encadenadas a Perón por la mano de Aloé”, según la versión opositora (Comisión Nacional de Investigaciones, 1958, Tomo I, p. 543).⁶ Respondiera o no a Perón en el aspecto patrimonial, a través de la administración de Aloé, resultaba indudable, sin embargo, la

⁶ La Comisión Nacional de Investigaciones fue creada por decreto del Poder Ejecutivo tres semanas después del golpe del 16 de septiembre que derrocara a Perón. Su objetivo era “investigar las irregularidades que se hubieran producido en todas las ramas de la administración pública federal, provincial o municipal, durante la gestión del gobierno depuesto, cometidas por funcionarios o personas relacionados” (Decreto-Ley 479/55, art. 1). Resulta notoria la parcialidad de las conclusiones y aun de los procedimientos durante la etapa de instrucción de las causas investigadas. Con todo, no resulta más parcial que cualquier otro documento producido por los propios actores políticos respecto a los hechos sobre los cuales aparecen como protagonistas. En todo caso, el historiador debe examinar tales documentos con precaución y espíritu crítico, sin desconocerlos. Los cinco tomos que produjo la Comisión, bajo el título *Comisión Nacional de Investigaciones, documentación, autores y cómplices de las irregularidades cometidas durante la segunda tiranía*, contienen material de interés para el tema que nos ocupa, en particular el tomo I (investigación de las actividades de Aloé-Díaz), el tomo II (investigación de la Subsecretaría de Prensa y Difusión), y el tomo IV (investigaciones en las distintas provincias, entre ellas en Mendoza, en donde existieron actuaciones vinculadas con la Universidad Nacional de Cuyo). En 1958, en un libro “redactado en lenguaje simple y directo”, *Libro negro de la segunda tiranía*, se resumirían “los hechos más importantes” y “más concluyentes” investigados por la Comisión.

Fundamentos en Humanidades

fuerte adhesión política de la publicación con el gobierno peronista, por lo demás, nunca disimulada. También el diario del grupo Haynes, *El Mundo*, en una de las dos editoriales que dedicara al Congreso de Filosofía, subrayaba la realización del congreso como un hecho de gobierno:

“La importancia grande de los estudios filosóficos en la Argentina, justifica plenamente el éxito del Primer Congreso Nacional de Filosofía, que, con figuras de singular relieve en esta rama del pensamiento, acaba de inaugurarse en Mendoza. Nuestra tradición cultural se continúa y afirma en hechos presentes, demostrativos de cómo las disciplinas del intelecto se manifiestan a través de obras, ensayos, una inquietud espiritual constante y un permanente intercambio con los centros científicos del extranjero” (El Mundo, editorial, 1-4-49, p. 4).

La mención al “éxito” del evento, cuando el mismo recién había comenzado, no podía referirse más que al éxito en cuanto a la realización en sí misma. Mucho más, cuando la prensa oficialista subrayaba que había existido “un verdadero interés en que aquél [el Congreso] no se realizara en el país”, por parte de “pequeños sectores que desde el exterior no pierden cuanta oportunidad se muestra favorable para desarrollar su táctica de pretendido prestigio hacia nosotros” (*El Líder*, 28-3-49, p. 11). Por tal razón, *El Mundo*, insistía en que el Congreso de Filosofía, y otro evento que se desarrolló en Buenos Aires coincidentemente con aquél, el *Tercer Congreso Sudamericano de Neurocirugía*, eran instrumentos “para desvanecer el pesimismo o la desconfianza de quienes, desde adentro o desde afuera, quieren aviesamente describirnos como desentendidos de algo que constituye el núcleo de nuestra personalidad social” (*El Mundo*, editorial, 1-4-49, pág. 4).

Otro periódico oficialista, *La Razón*, subrayaba un párrafo del discurso inaugural del ministro Ivanissevich, en el cual el funcionario, dirigiéndose a los congresales, reprobaba la actitud de aquellos “que dicen ser paladines de la libertad”, pero “han tratado por todos los medios de evitar que ustedes llegaran a esta tierra de paz”. “Ellos que proclaman la libertad del pensamiento no quieren participar ni dejar que participen en este Congreso los intelectuales de otras patrias del mundo”. “Pero no sólo no quieren concurrir a la justa a la que fueron invitados, sino que quieren impedir que los que piensan libremente puedan llegar a comprobar por sí mismos la verdad argentina” (*La Razón*, 31-3-49, p. 3).

En cualquier caso, la polémica en torno a la realización del Congreso de Filosofía, reproducía las polémicas que envolvían los actos más salientes del gobierno justicialista. En efecto, desde la nacionalización de los ferrocarriles -en marzo de 1949 se cumplía precisamente un año-, hasta la reforma constitucional; desde la expropiación de la existencia de papel en el país, hasta la denuncia del Acuerdo Andes, de comercialización con Gran Bretaña, los hechos del gobierno despertaban una viva polémica, donde no cabían los tonos conciliadores. El *Primer Congreso Nacional de Filosofía*, tal vez sin la envergadura política de algunos de los hechos mencionados, no pudo quedar al margen, sin embargo, de la polémica general.

En esa dirección, entonces, la prensa oficialista aplaudía fervorosamente la realización del congreso, mientras la prensa opositora ensayaba un silencio, que debía leerse como condena. Resultaba llamativo que el tradicional matutino *La Prensa*, se ocupara de las noticias inherentes a un congreso de filosofía que era *nacional* por definición, e *internacional* por la participación de reconocidas personalidades extranjeras, en las páginas correspondientes a “Provincias y Territorios”, es decir, en la sección correspondiente a noticias de carácter *local*. Desde el punto de vista del diario de los Paz, la notable y original operación editorial, restaba toda trascendencia al evento que se desarrollaba en Mendoza, limitándolo a una mera noticia “de provincias”.

El *Primer Congreso Nacional de Filosofía*, entonces, entendido como fenómeno político, se inscribía en un campo fuertemente tensionado por la polarización. La prensa escrita se posicionaría frente al mismo, siguiendo las mismas líneas de fractura que caracterizaban al periodismo del momento en general, expresión a su vez, de una fractura social aún más amplia. Por una parte, predominaban los periódicos de color oficialista; por otro, los opositores, donde sobresalía *La Prensa*. Según datos de la propia Secretaría de Prensa y Difusión de la Nación, en 1951 y 1952 se consignaba la existencia, en todo el país, de 224 publicaciones favorables, con un tiraje mensual de 57.088.522 ejemplares; 120 publicaciones opositoras, con un tiraje de 28.572.950 y 220 independientes, que alcanzaban una tirada de 10.293.090

Fundamentos en Humanidades

ejemplares por mes. No obstante, como observara la Comisión Nacional de Investigaciones, "entre la prensa independiente se incluye al diario *Clarín*, 'no obstante -afirma- prestar gran colaboración cada vez que se le solicita', de donde se advierte que, implícitamente pertenece al grupo de la prensa partidaria" (Comisión Nacional de Investigaciones, 1958, II, p. 440, bastardillas en el original). De hecho, en el caso del Congreso de Filosofía, aun cuando *Clarín*, le otorgara un limitado espacio, expresaba una posición favorable al mismo, y reparaba en la gran repercusión que el evento había adquirido entre la gente. El 9 de abril, en la sección "¿Qué dice la calle?", la cual aparecía definiendo posiciones políticas del diario -en aquella época las editoriales no abundaban en *Clarín*, aunque le dedicaría una altamente elogiosa al mensaje de Perón en la sesión de clausura del congreso-, se informaba del viaje de Perón a Mendoza para clausurar al congreso:

- "Con tal motivo se ha planteado en todas partes un problema fundamental, '¿qué es la filosofía?'
- Hablan de ello hasta los mozos de café, filósofos a su manera ...
- Digamos, sin meternos en honduras que la filosofía es una disciplina que define el espíritu de una cultura.
- El general Perón da una muestra de la viva inquietud de su inteligencia al acudir a ese Congreso, en el cual la piedra del escándalo ha sido Jean Paul Sartre, o mejor dicho el existencialismo.
- Sí, no todo el país son las preocupaciones materiales; algo nos debemos también a la cultura misma, de la cual es signo distintivo la filosofía." (*Clarín*, 9-4-49, p.5).⁷

De esa manera, sólo *La Nación* y *La Prensa*, aparecían reflejando posiciones francamente opositoras, en parte debido a razones ideológicas, pero también debido a la defensa de intereses económicos. En efecto, en oportunidad de discutirse la expropiación de papel para periódicos, cuando el Consejo Económico Nacional convocó a los periódicos para conocer sus posiciones, solamente *La Nación* y *La Prensa* expresaron su esperable disconformidad, en la medida en que eran los únicos periódicos que contaban con reservas de papel suficiente y cualquier expropiación, de hecho, recaería principalmente sobre sus empresas (*La Nación*, 5-3-49, p.1). Para *Democracia*, por el contrario, la expropiación del papel se justificaba, ya que "más de la mitad de las existencias actuales se encuentran en poder de dos empresas", y la expropiación tiene "por principal propósito garantizar la libertad de prensa" (*Democracia*, 8-3-49, p. 3).

Pero si únicamente *La Prensa* y *La Nación* constituían auténticas voces opositoras al gobierno en el poder, la prensa oficialista distaba de ser uniformemente homogénea en sus posiciones. Y enseguida comprobaremos que el discurso de Perón en el acto de clausura del Congreso de Mendoza era igualmente aplaudido por los diarios partidarios, pero, al menos para *Democracia* y *El Líder*, con argumentos diferenciados.

Para finalizar este apartado, es necesario destacar que la *convertibilidad* entre política y filosofía, adquiriría variadas formas. Para *Democracia*, "la filosofía es una forma superior de militancia" (30-3-49, p. 3), mientras *El Mundo* sostenía en una nota editorial titulada "Estado y filosofía", que la "felicidad del hombre es un objetivo de la filosofía que tampoco puede descuidar una buena organización del Estado" (12-4-49, p. 4). Después de todo, no resultaban expresiones aisladas en el momento, si se tiene en cuenta que el propio Ministro de Educación, Oscar Ivanissevich, en el discurso de la sesión inaugural, había definido a Perón como "filósofo práctico" (Ivanissevich, 1950, p. 52; *Democracia*, 31-3-49, p. 1).

Y el mismo Perón, en su discurso de cierre al Congreso, recordaría que "Alejandro, el más grande general, tuvo por maestro a Aristóteles. Siempre he pensado entonces que mi oficio tenía algo que ver con la filosofía" (Perón, 1949, p. 131). Idéntica idea había expresado Perón unos días antes, cuando hablara en ocasión de la iniciación de los cursos en la Escuela de Guerra (*La Prensa*, 3-4-49, pág. 5).

Sin embargo, la intervención de Perón en la sesión de clausura, permitiría al mismo tiempo el desplazamiento desde el dominio de la "filosofía práctica", esto es, de la filosofía como sinónimo de la conducción del estado, casi al modelo platónico expuesto en *La República*, al

⁷ La posición de *Clarín* experimentaría un notable viraje entre los días anteriores a las elecciones de 1946, cuando apoyaba sin reservas a la Unión Democrática, y los últimos días del lento escrutinio, cuando comenzó a verificarse un tono más favorable hacia los candidatos finalmente triunfantes. Ya en abril de aquel año, en la asunción del nuevo gobierno, *Clarín* evidenciaría cierto compromiso con el nuevo gobierno, el cual se acrecentará en los meses siguientes (Fazio, 1991).

Fundamentos en Humanidades

dominio de la filosofía especulativa, lo cual justificaría la mención de *El Líder* al “idealismo de Platón” (10-4-49, pág. 4).

El discurso de Perón y el fundamento filosófico argentino

“El general Perón pronunciará un discurso magistral en el que sin duda alguna, ya que la filosofía es una forma superior de militancia, expondrá los fundamentos filosóficos argentinos que forman la médula y actúan como razones determinantes, sutilmente ligadas a la realidad de nuestra actualidad económica, política y social” (Democracia, 30-3-49, p. 3, las bastardillas me pertenecen).

A comienzos de 1949, la experiencia peronista ingresaba en una etapa de consolidación institucional. Al conjunto de transformaciones políticas, económicas y sociales, la nueva constitución brindaba un marco jurídico indispensable. Las elecciones para convencionales constituyentes de fines de 1948, habían otorgado un holgado triunfo al partido peronista. De esa manera, los convencionales por la mayoría estaban en condiciones de introducir modificaciones a la constitución con entera libertad. *La Nación* advertía con preocupación el hecho, en una editorial titulada “Un plan inflexible”. En la misma, cuestionaba que los constituyentes por la mayoría seguían adelante con su despacho de la Comisión Revisora, sin introducir ninguna de las variantes sugeridas por la minoría (*La Nación*, 7-3-49, pág 4). *La Prensa*, por su parte, destacaba la finalización del *Congreso en Defensa de la Constitución de 1853*, tras seis meses de labor. Tal congreso, si bien carecía de la fuerza jurídica para convertirse en una suerte de convención constituyente “paralela”, aspiraba a convertirse, al menos, en *alternativa moral*, rescatando los principios liberales presentes en la constitución de 1853. Para el abanico opositor, la polémica en torno a la reforma constitucional, en términos ideológicos, bien podía sintetizarse en el problema de la *libertad*. Las palabras de Alfredo Palacios, en el cierre de dicho congreso, eran por demás elocuentes:

“El ideal permanente de la argentinidad es la libertad, sin la cual son despreciables todas las riquezas. Y la historia no es otra cosa que el relato de la lucha del hombre por encontrar del camino que conduce a la libertad corriendo todos los riesgos” (La Prensa, 7-4-49, pág. 4).

El *Congreso en Defensa de la Constitución de 1853*, entonces, ocuparía un espacio en el dominio de las ideas y los ideales, en el cual la tematización en torno a la libertad adquiriría un lugar preponderante. En ese sentido, tal Congreso puede ser colocado en relación no solamente con la Convención Constituyente, sino también con el Congreso de Mendoza, el cual reconocía de la misma manera un estatuto puramente eidético, aun en su conotación política, y en el cual, el tema de la libertad también sería ampliamente debatido e invocado.

En primer lugar, libertad en su significado más habitual, el cual, no obstante, nunca es absoluto, ni desconoce eventuales límites a su ejercicio:

“Podemos congregarnos aquí al amparo de todas las libertades, que están consagradas en la letra y en el espíritu de la Constitución de la República. Libertad de pensar, de decir, de escribir, de vivir plenamente; pero no de atentar contra los débiles, contra los ignorantes, contra los humildes y menos, mucho menos contra la salud moral y física de la Patria. Libertad total, amplísima y completa. Pero no libertad de atentar contra la libertad (Ivanishevich, 1950, p. 51).

Y en segundo lugar, libertad en el marco de la dialéctica individuo-comunidad, que imponía nuevos condicionamientos a la libertad y exigía una reformulación de sus fundamentos, aun cuando con ello se vislumbrara la posibilidad de su negación:

“La libertad entonces proclamada precisa un esclarecimiento si ha de considerarse su vigencia. Si por sentido de libertad entendemos el acervo palpitante de la humanidad, frente al estado de necesidad dictado por el imperio indiscutido de una fracción electoral, deberemos plantearnos inmediatamente su problema máximo: su incondición, y, sobre todo, su posibilidad de opción. Libre no es obrar según la propia gana, sino una elección entre varias posibilidades profundamente conocidas. Y tal vez, en consecuencia, observemos que la promulgación jubilosa de ese estado de libertad no fue precedido por el dispositivo social, que no disminuyó las desigualdades en los medios de lucha y defensa ni, mucho menos, por la acción cultural necesaria para que las posibilidades selectivas inherentes a todo acto verdaderamente libre pudiese ser objeto de conciencia. El fondo consciente que presta contenido a la libertad, la autodeterminación popular,

Fundamentos en Humanidades

sobreviene a muy larga distancia en el tiempo del prólogo político de la cuestión. Cuando el ideal de humanidad empieza a abrirse paso, cuando la crisis de los hechos produce la revolución de las ideas, advertimos que los antiguos enunciados no ensamblan de un modo perfecto con el signo de la evolución.” (Perón, 1950, p. 149).

En todo caso, la correspondencia entre el *Primer Congreso Nacional de Filosofía* y el *Congreso en Defensa de la Constitución de 1853*, no estaría dada por la coincidencia en las fechas de finalización de ambos (8 de abril, el primero y 6 de abril, el segundo). De la misma manera, el Congreso de Filosofía de Mendoza no estaría en relación con la Convención Constituyente, por el hecho de que otro motivo del viaje de Perón a Mendoza, hubiera sido tomar juramento al pueblo mendocino de la nueva constitución. Más vale, es un parecido estatuto teórico el que unificaría los tres acontecimientos. Lo cual no invalida el necesario reconocimiento de concepciones antagónicas entre el congreso de Mendoza y la convención que generó la nueva constitución, por una parte, y el encuentro en defensa de la constitución del 1853 por otra. Ni tampoco, la comprobación de marcadas diferencias en cuanto a las consecuencias en el ordenamiento jurídico del estado que implicaba una nueva constitución, por una parte, y el plano puramente doctrinario y de principios, sin ningún tipo de derivaciones “prácticas”, de los dos congresos, el de filosofía de Mendoza y el de defensa de la antigua constitución liberal. Más allá de todas las diferencias entre las tres convocatorias, interesa aquí remarcar la misma aspiración doctrinaria que las anima.

Por el lado del *Congreso en Defensa de la Constitución de 1853*, en cuanto su razón de ser era la reafirmación de los ideales de libertad, fundantes de la nación, presentes en el antiguo texto constitucional. Del lado de la nueva constitución, ya que luego de diversas transformaciones de hecho y aun legales, la nueva carta magna abría una “nueva e inmensa era” (*Democracia*, 12-3-49, p. 3), “una nueva era histórica” (*El Líder*, 16-3-49, p. 4), sustentada en nuevos principios fundantes de la nacionalidad. Por el lado del Congreso de Filosofía de Mendoza, porque las palabras del Presidente de la Nación en el mismo, constituían, en clave filosófica, el fundamento ético-político de las acciones de gobierno. Por ello, podía rescatarse la “inmensa trascendencia social y política” del discurso del Presidente, quien en una “pieza magistral”, “expuso en apretada síntesis la aspiración doctrinaria y política del pensamiento social perseguido por los postulados revolucionarios que él encabeza respaldado por el pueblo” (*La Época*, 10-4-49, p. 3). Y por ello también, otro diario titulaba su edición: “Magistrales palabras de Perón en el Congreso de Filosofía. Hacia una Argentina eterna como el genio” (*El Líder*, 10-4-49, p.1).

Es decir que si el *Primer Congreso Nacional de Filosofía*, podía ser interpretado, en cuanto a su realización en sí misma, como un logro del gobierno, debido a que el “primer magistrado ha prestado un amplio apoyo a la realización de dicho Congreso” (*Crítica*, 21-3-49, pág.3), la ponencia de Perón al finalizar el mismo, se convertía en uno de los fundamentos indispensables para interpretar esa y otras realizaciones. Por tal motivo, *Democracia* podía hablar de los “fundamentos filosóficos argentinos”, en la cita que encabeza este apartado. Y en otra de las *cuatro* editoriales que el periódico de Apold consagrara al Congreso de Filosofía, bajo el título elocuente de “Una doctrina propia”, destacaba que el peronismo, a la luz del discurso del Presidente, no era materialista ni procuraba subsumir al individuo en la comunidad, como ocurría en los totalitarismos derrotados en la última guerra. Señalaba también, que se trataba de una doctrina que se alejaba de la concepción hegeliana que convertía al estado en un Dios, lo mismo que de todo individualismo cerrado y egoísta. Y subrayaba:

“Juzguemos a la luz de estos principios las realizaciones de la Revolución peronista, sean ellas jurídicas, sociales o económicas, y se verá como no fueron resultados inconexos de una improvisación bienintencionada sino frutos de una doctrina elaborada muy reflexivamente” (Democracia, 10-4-49, p.3).

Las realizaciones efectivas del gobierno, entonces, se fundamentaban en una doctrina, que tenía en el discurso de Perón ante el Congreso de Filosofía, una de sus piedras angulares, como lo había señalado el mismo periódico, en una noticia del 2 de abril de 1949, que informaba que Perón hablaría en la sesión de clausura y que “el Primer Magistrado aprovechará la oportunidad para fijar los fundamentos filosóficos y sociológicos del movimiento que lleva su nombre” (*Democracia*, 2-4-49, p. 5).

Fundamentos en Humanidades

Frente a las posiciones de *La Nación* o *La Prensa*, caracterizadas por la absoluta sobriedad y economía informativas en relación con el discurso presidencial, donde los titulares expresaban simplemente “El Presidente de la República pronunció el discurso de clausura en el Congreso de Filosofía”, o “Fue clausurado en Mendoza el Congreso de Filosofía” (*La Prensa*, 10-4-49, p. 7), la prensa partidaria en su conjunto, introducía expresiones verdaderamente eufóricas, eligiendo parecidas calificaciones. “Pieza magistral” de “inmensa trascendencia social y política”, para *La Época* (10-4-49, p.3); “magistrales palabras de Perón”, para *El Líder* (10-4-49, pág.1); “lección magistral”, para *Democracia*, (12-4-49, p.3); “ovacionaron al General Perón los delegados al Primer Congreso Argentino de Filosofía” (*El Líder*, 10-4-49, p. 17). *El Mundo*, por su parte, observaba que la “asistencia de un Jefe de Estado no es, por cierto, común en asambleas de esta naturaleza y menos aún el uso de la palabra docta del mismo ante personas que han hecho de esta materia el objetivo de una vocación consagrada” (*El Mundo*, 12-4-49, p. 4).

Con expresiones coincidentes, por otra parte, los titulares de periódicos oficialistas se refieren a la repercusión popular del viaje de Perón y su esposa a Mendoza. “Mendoza tributó al Presidente y su esposa un gran recibimiento” (*El Mundo*, 10-4-49, p. 1). “Despierta gran entusiasmo la visita de Perón y su esposa a Mendoza” (*El Líder*, 9-4-49, p. 1). “Una entusiasta recepción tributó Mendoza al Gral. Perón y su esposa” (*La Razón*, 9-4-49, p. 1). “Aclamados a todo lo largo del trayecto viajan a Cuyo el Presidente y su esposa” (*La Época*, 8-4-49, p. 1). “En su viaje a Mendoza, el pueblo aclama al Gral. Perón y su esposa” (*Democracia*, 9-4-49, p. 1). Otra vez, la prensa independiente u opositora, tomaría una distancia mayor frente a los hechos. “Parte hoy a Mendoza el Presidente y su esposa”, titulaba *Clarín* (8-4-49, p.4). “Con destino a Mendoza partieron el Presidente, ministros y funcionarios”, sin ninguna mención a la esposa del presidente, era la versión de *La Prensa*, 9-4-49, p. 5).

La subordinación de las actividades propias de un congreso de filosofía, aun sesgado políticamente, a la repercusión producida por el viaje del Presidente a Mendoza, fue llamativa en el conjunto de la prensa, en particular en los periódicos favorables al gobierno. No puede extrañar que *La Época*, por ejemplo, titulara “El sábado llegarán a Mendoza el Presidente y su esposa”, dejando como subtítulo “El general Perón hablará en el Congreso Nacional de Filosofía”, en una noticia tendiente a mostrar, fundamentalmente, que, de manera paulatina, “se va suscitando entre el público de distintos sectores un gran interés por las altas especulaciones del espíritu” (7-4-49, p.5). Tampoco llama la atención que *La Razón*, en la edición del mismo día, titulara “Parte mañana para Mendoza el Jefe del Estado”, subtitulando “Clausurarán el Congreso de Filosofía” (7-4-49, p. 3). Inclusive, cuando *Democracia* titulara “Perón hablará en la clausura del Primer Congreso de Filosofía” (8-4-49, pág. 1), el acento parecía colocado en el sujeto de la acción, más que en el evento, revelando la primacía política del evento y esa operación de subordinación que estamos examinando.⁸ De todas formas, en todos estos casos, la existencia del Congreso de Filosofía no desaparecía, aun cuando su espacio quedara relegado a un segundo plano.

La operación que ensayó *El Mundo* en sus titulares, iba más lejos, y terminaría por producir un verdadero borramiento del congreso. Al entrar en escena el viaje de Perón y su esposa a Mendoza, las noticias referentes al congreso, aun el discurso presidencial, se incluirían siempre bajo los titulares que daban cuenta de la presencia del presidente en la provincia cuyana y de sus preparativos. La edición del 8 de abril, priorizó el viaje de Perón, pero todavía reservaba un subtítulo para el congreso: “Viajarán hoy a Mendoza el Presidente y su esposa”, titulaba la noticia, mientras el subtítulo señalaba: “Reunióse el Congreso de Filosofía” (8-4-49, p. 13). Y si la edición del día anterior, solamente titulaba “Parten mañana para Mendoza el Primer Magistrado y su esposa”, la del día de clausura del congreso, incluía toda información sobre el mismo, bajo el titular “Viajan a Mendoza el Presidente y su esposa” (*El Mundo*, 9-4-49, pág. 1). En tanto, la edición del día siguiente, ni siquiera incluía titulares en primera página referidos al discurso de Perón, aun cuando el 12 de abril, el diario dedicaría una editorial al mismo. “Mendoza tributó al Presidente y su esposa un gran recibimiento”, encabeza su edición a todo lo ancho de página (*El Mundo*, 10-4-49, p. 1). “Cálido recibimiento tributa el pueblo mendocino al Presidente y su esposa”, es la versión que encabeza las noticias en página 3, en la cual se

⁸ Desde un punto de vista gramatical, a través de un análisis estructural del titular en tanto oración del lenguaje, resulta claro que la figura política es el *sujeto* de la oración, en tanto “la clausura del Primer Congreso de Filosofía” tiene apenas el carácter de un complemento del predicado, el circunstancial de lugar.

incluye un subtítulo, “Clausura del Congreso de Filosofía”. Más abajo, en la misma página, el discurso de Perón era transcripto con el título “Ante el Congreso de Filosofía habló el Primer Magistrado” (*El Mundo*, 10-4-49, pág. 3).

Sería apresurado extraer conclusiones demasiado generales de este sesgo editorial del diario *El Mundo*. No obstante, un tratamiento similar parece verificarse en relación con el *Tercer Congreso Sudamericano de Neurocirugía*, que también recibió amplio apoyo oficial, y sobre el cual volveremos.

En la edición del 8-4-49, tal congreso recibía una amplia cobertura, bajo el título: “Visitaron al Primer Magistrado los delegados al Congreso de Neurocirugía”. En realidad, la cobertura se limitaba a las palabras de Perón frente a los congresales, dedicadas a enfatizar la labor del gobierno peronista en el área de la salud pública, a la iniciativa de crear el Ministerio respectivo, a la disminución o eliminación del paludismo, tuberculosis, sífilis y lepra, y, en general, a la elevación del standard de vida de la población (*El Mundo*, 8-4-49, p. 3). En todo caso, si algo en común parece extraerse de estas informaciones, es la tendencia del diario fundado en su momento por Alberto Haynes a resaltar sobre todo la figura *personal* del presidente, con un énfasis más marcado todavía que la tendencia general de los periódicos oficialistas. *El Líder*, en cambio, dirigido por Augusto Porto, parecía reconocer la inspiración de la Confederación General de Empleados de Comercio (Comisión Nacional de Investigaciones, tomo I, p. 543), y resaltaba una y otra vez la figura del ex-Secretario del sindicato, luego Ministro del Interior, Angel Borlenghi. *La Época*, por su parte, dirigido por el diputado nacional Eduardo Colom y la subdirección de Sánchez Abal, al menos en el breve período que estamos investigando, parece subrayar muy especialmente la *obra* del gobierno peronista, en particular la llevada a cabo en el área de salud pública. Así, dedicaba una página entera a la creación y funcionamiento del Instituto Nacional de Foniatría (25-3-49, p. 6) y otra al Instituto de Psicopatología Aplicada (28-3-49), recientemente habilitado. Al mismo tiempo, el periódico, que se autodefinía como “órgano de la revolución nacional” y encabezaba sus ediciones con una expresión de Sarmiento, “traigo los puños llenos de verdades”, rescataba la personalidad del responsable de salud pública del gobierno, Ramón Carrillo. Un subtítulo referente al mencionado Congreso de Neurocirugía, expresaba “nueva técnica operatoria expuso el Dr. Carrillo” (8-4-49, p. 5), en tanto otro del día siguiente enfatizaba: “Un ministro argentino que honra a la ciencia de América Latina”, en alusión a Carrillo. (*La Época*, 9-4-49, p. 4). Con todo, el diario de Colom parecía privilegiar el aspecto institucional más que el personal. En efecto, los titulares que incluían los dos subtítulos que hemos citado parecen confirmarlo. “La verdad peronista frente a la mentira conservadora”, para el primer caso, en donde se hacía referencia a la lucha por mejorar la salud pública por parte del gobierno (*La Época*, 8-4-49, p. 5). Y “El tercer Congreso Sudamericano de Neurocirugía ha reafirmado el relieve excepcional de nuestra medicina” (*La Época*, 9-4-49, p. 4).

Es posible advertir en todo ello, que las posiciones de la prensa oficialista, distaban de ser homogéneas, aun cuando queda claro que nos estamos refiriendo a *matices* sutiles, muchas veces difíciles de discriminar, y siempre a partir de un rasgo distintivo común, centrado en el apoyo al gobierno peronista. La cuestión, que más ampliada puede resultar de interés para el historiador del periodismo argentino, merece aquí ser observada ya que, análogos matices y variaciones, podrían reconocerse en las interpretaciones de la prensa oficialista al discurso de Perón en la jornada de cierre del congreso de filosofía. En particular, puede ser interesante confrontar las versiones de *Democracia* y *El Líder*.

El discurso de Perón en la sesión de clausura del *Primer Congreso Nacional de Filosofía*, pronunciado durante tres horas y ante un marco intelectual de verdadera relevancia, tuvo indudable repercusión en la prensa escrita. Aun el diario de los Paz, que ya por ese entonces estaba nítidamente enfrentado al gobierno justicialista⁹, le dedicaba un importante espacio, y

⁹ Si bien el enfrentamiento reconocía fundamentos en el plano de las ideas o de los intereses económicos, por ejemplo respecto a la reforma constitucional o a la expropiación del papel de diario, en otras oportunidades se reducía a gestos fuertemente simbólicos, reveladores de la existencia, también, de un nivel menos discursivo del conflicto. Un buen ejemplo de esto último, se produjo el día de la jura de la nueva carta magna. Los edificios públicos de Buenos Aires, y también muchos privados, habían sido enarbolados con banderas argentinas, para celebrar el acontecimiento. El edificio del diario *La Prensa*, en pleno centro de la ciudad -donde todavía hoy se encuentra emplazado-, lugar de festejos, mantenía las persianas cerradas y ninguna bandera adornaba su frente. Al día siguiente, *Democracia* y *El Líder*, entre otros, censurarían la actitud de *La Prensa*, considerándola “antidemocrática”.

Fundamentos en Humanidades

transcribía también las palabras de presentación del Rector de la Universidad de Cuyo, Ireneo Cruz, quien declaraba “que no tiene precedente histórico, según su entender, que un mandatario que sabe salir al encuentro de los humildes sabe también ascender, como hoy lo hace, al alto estrado de la cátedra filosófica para debatir en ella su pensamiento y expresar los fundamentos de su doctrina” (*La Prensa*, 10-4-49, p. 7).

Un día antes del discurso de cierre, *Democracia* informaba que “El General Perón pronunciará allí un trascendental discurso en el que delineará los fundamentos filosóficos del movimiento que lleva su nombre” (*Democracia*, 8-4-49, p. 1). En ese sentido, el célebre discurso de Perón adquiriría el estatuto de “doctrina social argentina ante el pensamiento nacional” (*Democracia*, 10-4-49, p. 1). En una de las editoriales que el diario dedicara a la intervención del Presidente en el Congreso, subrayaba el carácter original que alentaba al gobierno en el poder:

“El Presidente de la República en el discurso con que clausuró ayer el Primer Congreso Nacional de Filosofía, dejó en evidencia la inutilidad de aquel esfuerzo [el de colocarle los rótulos en boga la peronismo] : ‘nuestra acción de gobierno -dijo- no representa un partido político, sino un gran movimiento nacional, con una doctrina propia, nueva en el campo político mundial.’” (*Democracia*, 10-4-49, p. 3).

Ya antes, en la primera de las editoriales sobre el tema, titulada “El aporte argentino al pensamiento universal”, consideraba la trascendencia del evento que estaba por comenzar en Mendoza, y había subrayado la madurez del pensamiento argentino, el cual “se asoma a la palestra del pensamiento mundial” (*Democracia*, 26-3-49, pág. 3).

Para *El Líder*, en cambio, el congreso de filosofía contribuía a “transformar a la Nación Argentina en un centro de irradiación de la cultura universal” (10-4-49, p. 4). Las diferencias expresan algo más que matices. *El Líder*, reafirmaba en sus editoriales (le dedicaría tres al congreso), el carácter universal de la cultura, la cual carecía de fronteras. “La inteligencia es universal”, titulaba precisamente la editorial de la que extrajimos la cita de más arriba. En ella, sostenía que la inmortalidad residía “en el mundo de las ideas y que el genio es universal”. En esa dirección, no se podía “apagar la luz del sol con la humareda de las pasiones partidarias o con el delirio insensato de los odios raciales”.

La inscripción en este panorama de lo que el diario denominaba “el idealismo de Perón”, entonces, viene a diluir cualquier hipotética originalidad de un pensamiento nacional, ya que, figuras como Pasteur, Marconi, Wagner o el Martín Fierro, eran todos ellos, “patrimonio del mundo”.

Frente a otros temas, sin embargo, la posición del periódico ligado a la Confederación General de Empleados de Comercio elegía expresiones mucho más directas. Así, la sanción de la nueva constitución dio lugar a una sucesión de editoriales que fijaban su posición inequívocamente: “La constitución es antiimperialista” (13-3-49, p. 4). “La constitución es antilatifundista” (14-3-49, p. 4). “La constitución es anticolonialista” (15-3-49, p. 4). Igualmente, en ocasión de la negociación con Gran Bretaña por el acuerdo Andes, *El Líder* no vacilaba en titular una editorial “Hay que repudiar la proposición inglesa”. Con todo, en un movimiento que, por su principio liberal, no resultaba ajeno a la tradición de los hombres de la organización nacional, no dejaba de rescatar, de las ideas reiteradas numerosas veces por Perón, que “los argentinos, por ejemplo, recogimos de Italia la belleza moral; de España la fe en el linaje humano; de Francia, el perfeccionamiento a costa del sacrificio y de Inglaterra, la sobria tradición de la libertad” (*El Líder*, 10-4-49, p. 4).

El Líder, entonces, expresaba entusiasmo por el discurso de Perón, en tanto distinguía allí, la identidad entre el “movimiento revolucionario argentino” y la “afirmación del humanismo” (7-4-49, p. 4). En esa dirección, las secciones culturales del periódico “Papel impreso” y “La valija literaria”, dedicarían por igual homenajes apologéticos al Dante y a Camus, a Güiraldes, Pedro Salinas o Rubén Darío.

Por supuesto que *Democracia* y *El Líder* no eran los únicos representantes de la prensa en editorializar acerca del discurso de Perón. No sólo *El Mundo* subrayaría la identidad entre los problemas que ocupan a la filosofía y a la administración del estado, en una editorial ya comentada, sino que un diario considerado independiente como *Clarín*, aplaudía la ponencia del jefe del estado en una editorial titulada “El ideal de la argentinidad”. *Clarín*, haciendo explícito lo que *El Líder* ya sugería, señalaba la continuidad entre el ideal de argentinidad

Fundamentos en Humanidades

proclamado por Perón, y “el ideal de fraternidad que inspiró a los fundadores de la nacionalidad” (*Clarín*, 11-4-49, p. 5). Por ello, si bien su posición podía acercarse a la de *Democracia*, el énfasis con que rescataba, del mensaje de Perón, el cuestionamiento tanto al capitalismo como al comunismo, estaba más próximo de *El Líder*, cuando subrayaba que en la Argentina cundía la “cultura universal”. Según el diario de Roberto Noble, la tercera posición es el ideal argentino:

“El Presidente se ha pronunciado categóricamente por la ‘tercera posición’ [ni liberalismo ni colectivismo], que es la que encarna plenamente el ideal de la argentinidad, ideal de equilibrio, de armonía y de justicia.” (Clarín, 11-4-49, p. 5).

Como se advierte, la posición de *Clarín* no difería en lo substancial con la interpretación de los periódicos peronistas. Los diarios opositores, por el contrario, evitaron pronunciarse editorialmente sobre el asunto. Resulta significativo que diarios como *La Prensa* o *La Nación*, que dedicaban prestigiosos suplementos dominicales a temas de literatura, cultura, filosofía y arte, no hubieran dedicado una sólo de sus líneas al Congreso de Filosofía de Mendoza. Resulta bastante probable que dicha omisión representara mucho más una descalificación que un desinterés.¹⁰

En definitiva, es posible verificar que la ausencia o sobriedad informativa de los dos tradicionales matutinos independientes, obedecían al interés de desjerarquizar periodísticamente el tema. En ese sentido, aun cuando los periódicos opositores aparecían como la contrafigura de los oficialistas, coincidían con ellos en atribuir un carácter partidario o cuasi-partidario al evento de Mendoza.

Un ejemplo del desplazamiento del interés informativo, es la jerarquización que tanto *La Prensa* o *La Nación* otorgarían al *Tercer Congreso Sudamericano de Neurocirugía*, que se había reunido en Buenos Aires desde el 3 de abril de 1949, coincidiendo con el de Mendoza. El congreso fue presidido por Carrillo y también contó con un fuerte respaldo oficial. En el discurso inaugural del mismo, Carrillo había destacaría la “feliz simultaneidad” entre ambos eventos (*Crítica*, 3-4-49, p. 3), lo cual valió una editorial de *El Mundo*: “Dos congresos de ideas” (1-4-49, p. 4), y una cobertura igualmente importante por parte de la prensa oficialista, en particular, de *Crítica*, *El Mundo* y *La Época*.

Pero si tal congreso podía ser de utilidad para una operación de desplazamiento editorial por parte de los periódicos opositores, era porque, a diferencia del Congreso de Filosofía, donde se definirían “los fundamentos filosóficos del movimiento” peronista, el Congreso de Neurocirugía, en opinión de Carrillo, estaría basado en:

“El intercambio recíproco de postulados y doctrinas, el movimiento de ideas, la controversia de las mismas, la frecuentación de sus miembros...lo cual...constituye un método fecundo en el arduo camino de la investigación y la realización científica” (Crítica, 3-4-49, p. 3).

¹⁰ Algo parecido puede decirse de una de las revistas culturales de mayor resonancia de la época, *Sur*. No aparecerían en sus páginas ninguna mención al congreso de filosofía. Sin embargo, en el número de marzo de 1949, en la sección “Notas de libros”, se incluía un comentario de Delmore Swartz, titulado “¿Existe aún el existencialismo?”. El artículo era fuertemente irónico respecto del movimiento filosófico que comenzaba a discutirse en el Congreso de Mendoza. Y en el mismo número, en la sección “Calendario”, aparecía una nota de redacción, sin firma, “Existenciales y existencialistas”, que cuestionaba la confusión existente entre ambos conceptos. En tanto, en el número siguiente, el filósofo español José Ferrater Mora, quien no participaba del Congreso de Mendoza, publicaba un meduloso trabajo “Sobre la noción de existencia”, que finalizaría en el número siguiente. Tales hechos, ¿no evidenciarían que, para *Sur*, la palabra autorizada sobre una cuestión tan debatida en el Congreso de Mendoza como el existencialismo, podría encontrarse mejor en el texto de Ferrater Mora que en aquél evento? Tales juegos de desplazamiento parecían tamizar las más variadas producciones culturales de la época. Así, una tradición oral señalaba que el magnífico relato de Borges, “Biografía de Tadeo Isidoro Cruz (1829-1874)”, publicado en *El Aleph*, precisamente en 1949, en el cual Borges reconstruía imaginariamente la historia del Sargento Cruz, aquél que había abandonado la partida de la policía para sumarse a la lucha junto a Martín Fierro, aludía metafóricamente a Ireneo Cruz, el rector de la Universidad de Cuyo. En dicha interpretación, cuando Borges escribía “comprendió su íntimo destino de lobo, no de perro gregario; comprendió que el otro era él” (Borges, 1949/1974, p. 563), el otro era no sólo el gaucho Martín Fierro sino también Ireneo Cruz. Aun cuando tal juego de desplazamientos, que en Borges se transformaría, cuando no, en juego de identificaciones y de espejos, hubiera existido como voluntad de un sujeto determinado, el análisis histórico obliga a ser sumamente precavido en consideraciones de esta naturaleza. En efecto, si se contrastan todos esos datos, con el contenido de la revista *Hechos e Ideas*, por ejemplo, publicación mensual de cuestiones políticas, económicas y sociales, dirigida por Enrique Eduardo García y que adhería a los principios doctrinarios del nuevo gobierno, se advertiría que la misma dedicó varios artículos a fundamentar jurídicamente los alcances de la reforma constitucional, pero tampoco se ocupó, ni siquiera mínimamente, del Congreso de Filosofía.

Fundamentos en Humanidades

Si un evento, entonces, iba a fijar una doctrina, identificada con un *partido*, es decir, un *partido*, el otro, en cambio, iba a permitir el intercambio de doctrinas y discursos. En el caso de *La Prensa*, además, una editorial del 20 de abril, es decir once días después de finalizado el Congreso de Filosofía, tal vez brinde una referencia al congreso en clave.

La editorial, que llevaba por título "Universidades sin gobierno legal", advertía que, no obstante el tiempo transcurrido desde la sanción de la ley Guardo, solamente las universidades de La Plata, Tucumán y del Litoral se habían normalizado. La nota señalaba con preocupación la situación de las universidades restantes, aunque establecía jerarquías:

"Más anómala es aún la situación de la Universidad de Cuyo, cuya única autoridad, de acuerdo con la nueva ley universitaria, es el rector, designado por el Poder Ejecutivo. En ese instituto no se han constituido el consejo universitario ni los consejos directivos de las facultades, y éstas se hallan gobernadas por delegados interventores" (*La Prensa*, 20-4-49, pág. 2)

Interesa destacar aquí, que la Universidad de Cuyo, organizadora del Primer Congreso Nacional de Filosofía, aparecía en aquellos años fuertemente identificada con el gobierno en el poder¹¹. Así, por ejemplo, *Democracia*, informaba en su edición del 13 de febrero de 1949, que aquella universidad se proponía crear la Cátedra de Defensa Nacional, y que procuraba que la misma también fuera constituida en todas las universidades nacionales (p. 3). Y *La Razón*, el 9 de abril del mismo año transcribía parte del discurso de Perón en la entrega de diplomas de los primeros egresados del Instituto del Trabajo de la Universidad de Cuyo, en términos que no permiten equívocos:

"Yo felicito a la Universidad de Cuyo; la felicito porque en ella no se han conformado, como el común de los hombres, por ahondar entre las cosas que otros han creado. Ellos, como es la doctrina de nuestro movimiento, querían crear cosas nuevas..." (*La Razón*, p. 3)

Es probable, en consecuencia, que el cuestionamiento de *La Prensa* a la situación jurídico-institucional de las universidades aún no normalizadas llevara implícito, a un mismo tiempo, la censura a una actividad organizada por una de esas universidades.

De todas formas, fuera de los casos de *La Nación* y *La Prensa*, los otros periódicos se ocuparon suficientemente del congreso y fijaron sus posiciones con bastante claridad. En las páginas de los mismos, el Congreso de Filosofía, suscitó el mismo apasionamiento que habían despertado otros hechos políticos de mayor resonancia. Seguramente, la presencia del jefe de estado, cerrando dicho congreso el 9 de abril de 1949, contribuyó a que así ocurriera. En cualquier caso, tanto los periódicos oficialistas como los opositores contribuyeron por igual a que el Primer Congreso Argentino de Filosofía se deslizara desde un plano de reflexión filosófica a otro de acción política. Y si, como no podía ser de otra manera, sus posiciones serían antagónicas en cuanto al valor y significado del acontecimiento, en cambio eran idénticas en aquella operación de traducción de lo filosófico a lo político ♦

Referencias

Alberini, C. (1954). Génesis y evolución del pensamiento filosófico argentino. *Cuadernos de Filosofía*, 10-11-12.

Anónimo (1949). Existenciales y existencialistas. *Sur*, 173 (marzo), 102-103.

Astrada, C. (1969). Prólogo. En F. Krueger, *Estructura y totalidad psíquica* (pp. IX-XX). 2a. ed., Bs. As.: Juárez Editor. (Trabajo original publicado en 1945).

Biagini, H. (1989). *Filosofía americana e identidad*. Bs. As.: Eudeba

Borges, J. L. (1974). Biografía de Tadeo Isidoro Cruz. En, *Obras Completas. 1923-1972* (pp. 561-563). Buenos Aires: Emecé.

¹¹ Para una historia de la Universidad Nacional de Cuyo, véanse Fontana, 1989; 1993. Klappenbach, Marincevic, Arias & Montoya, 1995; Universidad Nacional de Cuyo, 1989. Para un análisis de los estudios filosóficos en la Universidad de Cuyo, véase Pró, 1965, 1989, aun cuando este último no se ocupa del Congreso de Filosofía.

Fundamentos en Humanidades

- Brinkmann, D. (1950). Existencialismo y psicología de lo profundo. En, *Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía. Tomo II* (pp. 1354-1360). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo
- Brinkmann, D. (1949b). La situación espiritual de América Latina. (A propósito del Congreso filosófico de Mendoza). *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, 4 (1), 535-544.
- Caturelli, A. (1971). *La filosofía en la Argentina actual*. Bs. As.: Sudamericana.
- Ceñal, R. (1949). El primer congreso argentino de filosofía. *Pensamiento*, 5 (19), 333-347.
- Ciria, A. (1964). *Partidos y poder en la Argentina moderna*. Bs. As.: Paidós.
- Comisión Nacional de Investigaciones (1958). *Documentación, autores y cómplices de las irregularidades cometidas durante la segunda tiranía*. Bs. As., s/ed.
- Danziger, K. (1979). The social origins of modern psychology. In A. Buss (Ed), *Psychology in social context* (pp. 27-45). New York, Irvington Press.
- Delgado, H. (1950a). Sobre la significación de la fonética en el proceso del recuerdo verbal. En, *Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía, Tomo II* (pp. 1361-1366). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- Delgado, H. (1950b). La persona humana desde el punto de vista psicológico. En, *Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía. Tomo II* (pp. 270-288). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- Delgado, H. (1950c). Introducción a la psicopatología. *Monografías Psicológicas, Nº 1*, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Instituto de Filosofía.
- Derisi, O. (1949). Congreso Argentino de Filosofía. *Sapientia*, 12, 168-179.
- Farré, L. (1958). *Cincuenta años de filosofía en la Argentina*. Bs. As.: Peuser.
- Farré, L. & Lértora de Mendoza, C. (1981). *La filosofía en la Argentina*. Bs. As.: Proyecto CINAÉ.
- Fazio, J. A. (1991): *El nacimiento del diario Clarín, dentro del proceso de grandes cambios sociales y políticos en la Argentina (1945-1946)*. Presentado en el Seminario "Prensa escrita y poder político en la Argentina". Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Mimeo.
- Ferrater Mora, J. (1949). Sobre la noción de existencia. *Sur*, 174, 7-19 y 175, 48-55.
- Fontana, E. (1989). Cómo se gestó la Universidad de Cuyo. En Universidad Nacional de Cuyo, *Libro del Cincuentenario. 1939-1989* (pp. 65-86). Mendoza: EDIUNC.
- Fontana, E. (1993). Fue el Dr. Edmundo Correas el rector fundador de una universidad bien dosificada entre lo humanístico y lo técnico?. En Junta de Estudios Históricos de Mendoza, *Homenaje al Dr. Edmundo Correas* (pp. 277-306). Mendoza: Ediciones Culturales de Mendoza.
- Freud, S. (1973). *Historia del movimiento psicoanalítico*. En, *Obras Completas. Tomo II* (pp. 1895-1930). Madrid: Biblioteca Nueva. (Trabajo original publicado en 1914).
- García de Hoz, V. (1950). El nacimiento de la intimidad. En, *Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía. Tomo II* (pp. 1375-1379). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- García de Onrubia, L. F. (1949). La crisis de la psicología y la teoría de la forma. En, *Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía Tomo II* (pp. 1367-1374). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- Gentile, A. (1997). El Primer Congreso Argentino de Psicología. *Cuadernos Argentinos de*

Fundamentos en Humanidades

Historia de la Psicología, 3(1/2), 163-177.

Halperin Donghi, T. (1983). *La democracia de masas*. Bs. As.: Paidós.

Ibáñez Martín, J. (1950). Mensaje del Señor Ministro de Educación Nacional de España. En, *Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía. Tomo I* (pp. 94-95). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

Instituto Nacional del Profesorado Secundario (1908). *Memoria*. Bs. As.: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.

Ivanishevich, O. (1950). Discurso de S. E. el Señor Ministro de Educación. En, *Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía. Tomo I* (pp. 51-56). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

Jesinghaus, C. (1916). Departamento de Filosofía. En Instituto Nacional del Profesorado Secundario, *El Instituto Nacional del Profesorado Secundario en la primera década de su existencia (1905-1915)* (pp. 103-148). Bs. As.: s/e.

Keiper, G. (1908). Antecedentes. 1904. 1905. 1906. 1907. 1908. En Instituto Nacional del Profesorado Secundario, *Memoria*. (pp. 7-75). Bs. As.: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.

Klappenbach, H. (1994). La recepción de Wundt en la Argentina. 1907: creación del Segundo Curso de Psicología en la Universidad de Buenos Aires. *Revista de Historia de la Psicología*, 15 (1/2), 181-197.

Klappenbach, H. (1995a). Antecedentes de la carrera de psicología en universidades argentinas. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 40 (3), 237-243.

Klappenbach, H. (1995b). The Process of Psychology's professionalization in Argentine. *Revista de Historia de la Psicología*, 16 (1/2), 97-110.

Klappenbach, H. (1996). Breve reseña de los congresos argentinos de psicología. *Actualidad Psicológica*, 234, 31-32.

Klappenbach, H., Marincevic, J., Arias, G. & Montoya, O. (1995). *Crónicas de la vida universitaria en San Luis*. San Luis: Editorial Universitaria de San Luis.

Krüger, F. (1936). *Estudios psicológicos*. Santa Fé: Universidad del Litoral.

Krüger, F. (1969). *Estructura y totalidad psíquica*. 2a. ed., Bs. As.: Juárez Editor. (Trabajo original publicado en 1945).

Muñoz Alonso, A. (1950). Discurso. En, *Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía. Tomo I* (pp. 179-180). Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo, Tomo I, pp. 179-180.

Oñativia, O. (1950). Contribución a la teoría evolutiva de la percepción. La visión indirecta Y su analogía con formas primitivas de la percepción. En, *Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía. Tomo II* (pp. 1380-1389). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

Perón, J. D. (1950). Conferencia del Excmo. Sr. Presidente de la Nación. En, *Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía. Tomo I* (pp. 131-174). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

Petersen, P. (1932). *Guillermo Wundt y su tiempo*. Madrid: Revista de Occidente.

Pro, D. (1965) Primer Congreso Nacional de Filosofía. En, *Memoria Histórica de la Facultad de Filosofía y Letras*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

Pró, D. (1973). La filosofía argentina. Balance y perspectiva. En, *Actas del II Congreso Nacional de Filosofía. Tomo II* (pp. 429-441). Bs. As.: Sudamericana.

Pró, D. (1993). La cultura filosófica en la Facultad de Filosofía y Letras de Mendoza. En

Fundamentos en Humanidades

- Universidad Nacional de Cuyo, *Libro del Cincuentenario. 1939-1989* (pp. 147-167). Mendoza: EDIUNC.
- Pucciarelli, E. (1937). La psicología de la estructura. *Universidad Nacional de la Plata, Sección II*, 58-110.
- Pucciarelli, E. (1975). Problemas del pensamiento argentino. *Cuadernos de Filosofía*, 22/23, 7-28.
- Romero, F. (1926). La teoría de la forma. *Nosotros*, 10, 256-260
- Romero, F. (1930). Wolfgang Köhler en la Facultad de Filosofía y Letras. *Síntesis*, 41, 107-112.
- Rouquié, A. (1986). *Poder militar y sociedad política en la Argentina*. Bs. As.: Hyspamérica.
- Souza Ferraz, J. de (1950). A psicología e a filosofia do espírito. En, *Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía. Tomo II* (pp. 1390-1394). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- Torchia Estrada, J. C. (1961). *La filosofía en la Argentina*. Washington: Unión Panamericana.
- Universidad Nacional de Cuyo (1950). Resolución del Rectorado de la Universidad Nacional de Cuyo convocando el Primer Congreso Argentino de Filosofía. En, *Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía. Tomo I* (p. 11). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo. (Resolución original de 1947).
- Universidad Nacional de Cuyo (1989). *Libro del Cincuentenario. 1939-1989*. Mendoza: EDIUNC.
- Vázquez, J. A. (1965). La filosofía argentina. En, *Antología filosófica argentina del siglo XX* (pp. 11-42). Bs. As.: Eudeba.
- Waldmann, P. (1986). *El peronismo (1943-1955)*. Bs. As.: Hyspamérica.
- Wundt, W. (1924). *Logik. Eine Untersuchung der Prinzipien der Erkenntnis und der Methoden wissenschaftlicher Forschung*. 5a. ed., Stuttgart: Verlag von Ferdinand Enke. 3 volúmenes (Trabajo original publicado en 1883).
- Wundt, W. (1913). *Sistema de Filosofía científica*. Madrid: Daniel Jorro Editor. 2 volúmenes. (Trabajo original publicado en 1889).
- Wundt, W. (1922). *Grundriss der Psychologie*. 15. Auflage. Leipzig: Kroner. (Trabajo original publicado en 1896).
- Wundt, W. (1911): *Introducción a la filosofía*. Madrid: Daniel Jorro, 2 volúmenes. (Trabajo original publicado en 1900).

La enseñanza y la didáctica. Aproximaciones a la construcción de una nueva relación

María Luisa Granata
Carmen Barale
María del Carmen Chada
Universidad Nacional de San Luis
e-mail: granata@unsl.edu.ar
e-mail: cbarale@unsl.edu.ar
e-mail: mchada@unsl.edu.ar

Resumen

Nos proponemos en este trabajo desarrollar el ejercicio de repensar la enseñanza como categoría susceptible de ser reubicada y dotada de un nuevo sentido, como así también ahondar en la naturaleza del conocimiento didáctico para entender cómo esta disciplina dirige su mirada al campo de trabajo propio -la enseñanza- legitimando las prácticas escolares en distintos momentos socio-históricos.

¿Por qué elegir la enseñanza?

Porque creemos necesario en este momento histórico recuperar la imagen de la enseñanza como una profesión reflexiva, ya que el predominio del positivismo se ha dejado sentir demasiado sobre nuestras concepciones de ciencia, de investigación educativa y de enseñanza.

Necesitamos situarnos dentro de una óptica crítica, vivir la ambigüedad ya que no es posible la certeza.

Es entonces vital reconsiderar la enseñanza de tal manera que ella ocupe un lugar diferente al de los procedimientos y al de las propuestas instrumentales.

Por otra parte, al inicio de un nuevo siglo, en el que el signo de la posmodernidad se hace sentir en todas las acciones humanas, podemos considerar que el acto de enseñar se instaura dentro de la complejidad cultural en la que se superponen tiempos, lenguajes y proyectos, con una multiplicidad de ejes problemáticos. La realidad se ha vuelto intensamente compleja y las respuestas no son directas ni estables.

Bajo la perspectiva señalada, hemos estructurado este trabajo tomando en cuenta dos puntos de interés para acercarnos al estudio de la enseñanza.

- Un primer interés se refiere a la relación enseñanza - didáctica desde una perspectiva socio - histórica.
- Un segundo interés intenta una aproximación a los debates actuales sobre el problema del contenido en la tarea de enseñar.

Abstract

It is intended in this work to reflect upon teaching as a category susceptible of being given a new place and sense. We have also the purpose of going deeper in the nature of the knowledge of Didactics so as to understand the way this discipline looks at his own field of work -teaching-, legitimating school practices at different socio-historical periods.

Why teaching?

We believe that, in this historical period, it is necessary to recover the image of teaching as a reflective profession since an educational reform is taking place in our country. This reform supports a project on teaching in which the technical rationale continues to be the dominant epistemology of practice. It is evident that the privilege given to these ideas by those who are politically responsible for the Educational Reform, are creating conditions that are not so favorable to developing a reflective professional view.

Within this framework, effectiveness, output and performance are the aims of teaching; aims that have already proved to impoverish and simplify teaching.

On the contrary, we believe it is crucial to reconsider teaching so that it occupies a place other than that of procedures and techniques.

Moreover, the beginning of this new century is featured by post-modernism which permeates every human action. In this context, teaching can be considered to be established within a cultural complexity where times, languages and projects overlap with a multiplicity of problematic issues. Reality has become greatly complex and there are no direct or fixed answers. From this point of view, this paper has been organized taking into account two points of interest in order to approach the study of teaching.

- The first point refers to the teaching - didactics relationship from a socio-historical perspective.
- The second point intends to approach current debates on the problem of content in the teaching practice.

Un poco de historia

En términos históricos no siempre ha existido una reflexión sistemática en torno de la enseñanza, ni ha mantenido el mismo carácter, ni la misma naturaleza, ni presenta en la actualidad un contenido uniforme en la literatura didáctica. Más bien la concepción que de ella se tenga depende en cada caso, del modelo teórico que sustente cada actor, o de la corriente científica en la que se posicione, fundamentalmente en lo que se refiere, entre otros, a su “teoría del aprendizaje”, su “teoría de la escuela”, su “concepción del desarrollo personal de los sujetos” y en cierta medida, del sentido y función que atribuya a los medios de instrucción.

Alberto Martínez Boom (1995) sostiene que una mirada retrospectiva sobre el saber pedagógico nos permite identificar en el siglo XVII, a partir de Comenio, la irrupción de la enseñanza como objeto de saber al interior de un discurso positivo que se denominará como “Didáctica”.

Así, un saber acerca de la enseñanza fragmentario y disperso será articulado, adecuado, ordenado dentro de un nuevo dominio, proceso del cual emerge una institución particular para la enseñanza -la escuela- y la constitución de sujetos. Uno soporte de ese saber -maestro- y otro depositario del saber -discípulo.

A partir de este acontecimiento, la enseñanza se ha ido institucionalizando, se ha reglado, se ha normatizado, pero de manera diferente en distintos momentos.

La Didáctica Magna de Comenio representa la primera gran obra sistemática de un tratado pedagógico. Es reconocida como la matriz de origen del pensamiento pedagógico moderno y marca la constitución de la Didáctica como disciplina sustentando como punto central de su definición epistemológica, la cuestión de la base normativa y prescriptiva.

El orden postulado por Comenio responde a la tradición y concepción científica mecanicista, propia de su época, que concebía al mundo como una inmensa máquina en la cual todas las cosas podían explicarse por sus componentes, lo mismo que “un reloj por sus engranajes”.

El universo es concebido como una enorme máquina que sigue leyes determinadas, inalterables. Este mecanismo se extrapola a la Didáctica y engendró dentro de la disciplina el mito de la predecibilidad, con sólidas prescripciones acerca del “saber hacer” del maestro, para lograr el “deber ser” del modelo pedagógico propuesto. Las condiciones científicas de este momento histórico ejercieron una marcada influencia en la enseñanza, sin contar con una teoría a la cual referir el modelo. El determinismo prolijo y ordenado de la visión newtoniana llevó también a entender que la educación debía ejercer un control sobre las conductas de las personas. Enseñar surge ligado a disciplina, poder y control, y sus formas de ejercerlo ocuparon desde los orígenes un lugar de privilegio.

Así, la Didáctica se constituye en el ámbito de la organización de las reglas del método para hacer que la enseñanza se torne eficaz para enseñar todo a todos.

Al respecto, Mariano Narodowski (1996) afirma que Comenio está implantando un paradigma transdiscursivo que será núcleo de hierro del discurso pedagógico moderno. Señala que éste es el núcleo común que habrán de compartir, a pesar de sus diferencias teóricas e ideológicas, los pedagogos y pedagogías de estos tiempos.

Por otra parte el conocimiento sobre psicología infantil que surge a finales del siglo XIX y comienzos del XX genera un movimiento de transformación de la educación y de la enseñanza en particular conocido como Escuela Nueva.

Con este movimiento que se nutre de los aportes de la psicología profunda, de la psicología evolutiva y de la Gestalt, se pasa de una postura tradicional centrada en el que enseña a otra centrada en el que aprende.

Para esta corriente el aprendizaje es un proceso esencialmente activo. Las diferencias individuales adquieren fundamental importancia y la enseñanza considera que la motivación es indispensable porque el aprendizaje se logra por la satisfacción de necesidades básicas. Por lo tanto los contenidos educativos se valorizan desde la experiencia del sujeto, adquiriendo especial relevancia el aspecto vinculado con el cómo se aprende, y la importancia que se le asigna al contexto como favorecedor del natural desarrollo del niño.

Fundamentos en Humanidades

Emerge así una nueva concepción de infancia considerando para ella los principios de necesidad, actividad, libertad y autonomía, entre otros, los que constituyen los puntos necesarios de toda acción educativa. Son las leyes del desarrollo las que se imponen como impulsoras de la acción de enseñar.

El docente es el que guía, orienta y acompaña el proceso de aprendizaje cuyo ritmo debe ser respetado.

El eje del saber pedagógico se desplaza desde el transmitir conocimientos -postura tradicional- hacia una pedagogía centrada en los intereses del niño.

A este movimiento centrado en la actividad del niño y en los procesos y leyes de desarrollo del sujeto que aprende, se opondrá otra corriente que situará el análisis en la objetivación del proceso, es decir, en las leyes que gobiernan el aprendizaje como referente empírico, siempre verificable por la experimentación.

Hacia fines de la década del setenta, la corriente neoconductista y la corriente tecnicista, surgida con anterioridad en países desarrollados, impactan en nuestras escuelas. La preocupación está puesta en lograr pautar de forma organizada el trabajo docente, ya que el aprendizaje en tanto conducta se centrará no tanto en la acción del sujeto que aprende, sino en los cambios de comportamiento de aquél, dentro de ciertas condiciones controladas.

Surge así una nueva concepción de la enseñanza, definida ahora, desde el aprendizaje del alumno y desde el reforzamiento que garantice una alta eficacia en el mismo.

Con su base en la tecnología educativa impregnada por las concepciones de la psicología conductista de Skinner, las teorías de la eficiencia de Taylor, la teoría sistémica y la de la comunicación, se impone una ingeniería conductual que hace centro en la organización racional de los medios, los objetivos operacionales y la evaluación de los aprendizajes.

No se privilegian aquí los procesos favorecedores del desarrollo personal, tal como lo postulaba la Escuela Nueva, ni el énfasis está puesto en la transmisión de conocimientos, tal como lo concebía la Escuela Tradicional, sino que se busca el logro de conductas esperadas y exitosas con relación al estímulo que se aplica.

Así, el docente se transforma en un técnico que debe asegurar la transmisión y el control a través del manejo de estrategias adecuadas.

En este breve recorrido histórico se pone en evidencia que, lo que se privilegia es la dimensión práctica de la enseñanza.

Al respecto Martínez Boom (1995) señala que el énfasis puesto en la dimensión práctica de la enseñanza, bajo la insistencia por un lado del papel principal que se le otorga a la actividad en los procesos de conocimiento, y por otro, en el énfasis puesto en el diseño de ambientes para el llamado proceso de enseñanza aprendizaje, nos deja poco margen para pensar la enseñanza como categoría conceptual.

Por otra parte, Stenhouse (1984) se refiere con claridad a la lógica de esta postura cuando dice:

“... enseñar es un compromiso intencional que se orienta a fines que deben ser claramente planteados. Si el profesor propone metas precisas y expresa los cambios que espera producir en los alumnos, el camino hacia la meta puede verse bien definido y además comprobar si ha sido logrado”.

Tal como lo señala Litwin (1996), la década del ochenta es el punto de partida de un cambio sustancial en el campo de la Didáctica como teoría acerca de la enseñanza. Los nuevos desarrollos teóricos aportados por un grupo importante de autores, entre los que se destacan Díaz Barriga (1991), Apple (1986), Carr (1996), Popkewitz (1994), condujeron a revisiones profundas de las dimensiones antes señaladas, posibilitando un nuevo marco de análisis para la Didáctica.

En este marco resulta fuera de toda duda, que el estudio de los procesos de enseñanza no pueden ser abstraídos del contexto social en el que estos ocurren. Sólo podremos lograr una comprensión adecuada de la enseñanza, analizándola en la dinámica de la estructura social de la que forma parte.

Los aportes de las corrientes críticas permitieron un descentramiento del concepto de enseñanza como rictus y una apertura de la espiral hacia la diferencia, superando la reducción de la enseñanza a lo que acontece en el aula y en la escuela. Tales posturas han

avanzado en un trabajo de reconocimiento y análisis del conjunto de elementos y relaciones implicados en ella (conocimiento, cultura, ética, aprendizaje, etc.).

Enseñanza y Didáctica. Aproximaciones a la construcción de una nueva relación

Entendemos que resulta importante destacar aquí algunas definiciones de enseñanza que marcan sustanciales diferencias, en cuanto a su naturaleza, con décadas anteriores.

La enseñanza es una actividad humana en la que unas personas ejercen influencias sobre otras (Lobrot, 1974; Pérez Gómez, 1983). Estas influencias, como ha destacado Tom (1984), se ejercen, de una parte en relación de desigualdad de poder y autoridad entre profesor y alumno, y de otra, responden a una intencionalidad educativa, es decir, se llevan a cabo actividades que se justifican en su valor con respecto a fines deseables.

Por estas razones, la enseñanza compromete moralmente a quien la realiza. Aparece claro en estas afirmaciones que no se puede ser indiferente ante el tipo de interacción que se establece entre docente-alumno, ante lo que se pretende enseñar y cómo.

La enseñanza se convierte así, en una práctica social, en una actividad intencional que responde a necesidades y determinaciones que están más allá de los deseos individuales de sus protagonistas. Participa más bien del flujo de acciones políticas, administrativas, económicas y culturales que forman parte de la estructura social. Como lo expresa Apple (1986) las prácticas educativas son prácticas morales y no pueden ser plenamente interpretadas sin adoptar una rúbrica ética. Sobre la base de lo considerado hasta aquí, nos parece interesante profundizar en la relación enseñanza - didáctica. Al respecto es oportuno mencionar las conceptualizaciones de Domingo Contreras (1994) cuando dice:

“...La didáctica es una disciplina que encuentra su razón de ser en la intervención en la enseñanza, en su compromiso con la práctica educativa y sin embargo, la enseñanza como práctica social no se mueve guiada por la didáctica”.

Litwin (1996), con relación a la definición del campo de la didáctica expresa:

“Entendemos a la didáctica como teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben (...) Las prácticas de la enseñanza constituyen para nosotros, una totalidad que permite distinguir y reconocer el campo en que se inscriben, tanto en sus consideraciones epistemológicas como en su interpretación socio - histórica”.

Otro concepto que aparece como interesante en este planteo de Litwin es el de distinguir “buena enseñanza” de enseñanza exitosa. Esta última remite a resultados acordes a los objetivos previstos, mientras que la “buena enseñanza” tiene un sentido moral que equivale a preguntar qué acciones docentes, basándose en principios morales, son capaces de provocar acciones de principio por parte de los alumnos. En el sentido epistemológico es necesario preguntarse por el valor de lo que se enseña, si lo que se enseña es digno de ser enseñado y si merece la pena que el alumno lo conozca.

Los conceptos que estamos manejando dejan claro que los procesos de enseñanza y de aprendizaje deben justificarse por su valor educativo, lo que indica que el debate por los valores forman parte del conocimiento didáctico, y no queda de ninguna manera, al margen del mismo.

Por otra parte podemos hablar de una opción práctica de la didáctica en cuanto disciplina que se ocupa de una intervención humana y es precisamente este compromiso con la práctica lo que le da sentido a su desarrollo.

La didáctica está dentro de la práctica social y no fuera mirándola de forma objetiva, guiándola con propuestas neutrales. Al respecto resulta iluminador el texto de Popkewitz (1994) cuando dice:

“El discurso de la ciencia no es simplemente un instrumento para describir eventos, sino que es en sí mismo una parte del evento, ayudando a crear creencias sobre la naturaleza, causas, consecuencias y remedios de la política educativa.”

Fundamentos en Humanidades

En relación a nuestra disciplina, la Didáctica, podemos decir que debe mirarse a sí misma como parte del fenómeno que estudia, la enseñanza, porque la Didáctica es parte del entramado de la enseñanza y no una perspectiva externa que analiza y propone prácticas escolares. Tiene un compromiso moral que se refiere a la justificación valorativa de su quehacer y que pone en relación el discurso científico con los valores que pretende para la enseñanza.

Entendemos que estamos en presencia de una nueva relación entre enseñanza y didáctica que marca sustanciales diferencias con décadas anteriores.

El vínculo fuerte y esencial está puesto no en la normatividad tecnológica, sino en un proponer los procesos de enseñanza en consonancia con las finalidades educativas basadas en principios éticos para toda la enseñanza, y no sólo para los resultados previstos (enseñanza exitosa).

Esta posición pone de relevancia que no podemos entender la práctica de la enseñanza sin referencia a las formas en que los actores se comprometen a sí mismos.

La práctica educativa no es una mera "actividad", sino que se construye en los planos histórico, social y político, y sólo puede entenderse en forma interpretativa y crítica. Desde este punto de vista la práctica no es un mero "hacer", no se trata de una acción técnica o instrumental. Kemmis, (1988) plantea que el sentido y la significación de la práctica se construyen al menos en cuatro planos. En primer lugar, no podemos comprender adecuadamente el sentido y significación de una práctica sin referirnos a las intenciones del profesional. Enfatiza que para entender la acción de los seres humanos no basta con observar la acción "desde fuera" como si estuviese controlada por un mecanismo mudo y poderoso. Salvo que el observador conozca las intenciones del profesional y su forma de ver la situación actual de la clase, no resulta obvio para el observador entender el sentido de esa práctica.

En segundo lugar, el sentido y la significación de una práctica se construye en el plano social. No sólo los interpreta el docente sino que los alumnos, desde sus marcos de referencia, interpretan las acciones del profesor.

En tercer lugar, el sentido y la significación de una práctica se construye en el plano histórico. Cada acción concreta se sitúa en una cadena de acciones de la que forman parte el docente, las demás personas de la clase y de la escuela.

El significado de estas relaciones debe interpretarse en vinculación con el orden histórico de la situación. Las acciones tienen un sentido y una significación en relación con tradiciones profundas de la práctica educativa.

Cabe preguntarse entonces ¿Qué ideales se llevan a la práctica, liberales, progresistas? ¿Qué lugar ocupa el que aprende?

En cuarto y último lugar, el sentido y la significación de una práctica se construye en el plano político. Kemmis lo plantea de este modo:

"Mi clase crea una micropolítica en la que lo que sucede puede quedar configurado por la dominación y el sometimiento o quizá por un discurso y un proceso de decisión abiertos y democráticos. En clase, unos tienen mayor influencia sobre lo que ocurre y otros menos. Y más allá de esta micropolítica, la práctica de clase también está configurada por factores sociales, materiales e históricos que trascienden el control de quienes estamos en el aula, por medio de las relaciones de clase social, de las relaciones de género, factores lingüísticos y culturales, etc."

Por tanto, desde el enfoque que venimos desarrollando, la práctica de la enseñanza constituye una acción comprometida en sentido moral, se trata de una acción esencialmente ética, regida por valores educativos y no por preocupaciones instrumentales.

Supone siempre objetivos, intenciones morales, pero como lo señala Carr (1988), estos no se consideran "fines" con respecto a los cuales la práctica sea el medio técnico, sino compromisos educativos que sólo pueden realizarse en y a través de la práctica.

Queda claro que para esta perspectiva a la que adherimos, la enseñanza no es un proceso instrumental que se dirija a fines ya pre-fijados, sino que es una actividad abierta, reflexiva, compleja, que no se orienta por reglas técnicas, sino que la elección de medios y fines se rega por valores y criterios immanentes al mismo proceso educativo.

Fundamentos en Humanidades

Estos criterios son los que permiten distinguir la buena enseñanza de la mala y la práctica educativa de la que no lo es.

El problema del contenido en la tarea de enseñar. Un acercamiento a los debates actuales

Es imposible pensar en una práctica educativa sin profesor, sin alumno, sin un cierto contenido que mediatice las relaciones entre ambos. No hay práctica educativa sin objeto de conocimiento, lo que implica un proceso, técnicas y métodos de acercamiento al objeto que debe ser conocido. Por lo tanto, toda práctica educativa es un acto de conocimiento, es siempre una situación gnoseológica, o sea una situación en la que se busca conocer.

En este sentido, consideramos relevantes y clarificadoras las afirmaciones de Freire (1989), cuando dice:

"...la práctica educativa es una cierta teoría del conocimiento puesto en práctica (...) El educador conoce y, precisamente, por eso enseña."

¿Qué se conoce en la práctica educativa?

Esta pregunta remite a pensar en la organización programática de la educación, particularmente en los contenidos de la práctica educativa.

En la postura de Freire este interrogante conduce a un planteo de índole política y no meramente pedagógico o técnico. Así las dimensiones de la práctica educativa, desde esta perspectiva son de índole gnoseológica y política, lo que desvirtúa la aparente neutralidad de cualquier clase.

Es conveniente señalar aquí que durante mucho tiempo los contenidos del currículo no fueron considerados como una cuestión problemática, no sucedió lo mismo con los objetivos, la metodología, la evaluación.

El cuestionamiento iniciado en los años '60 desde la Sociología de la Educación hizo aflorar la complejidad del problema de los contenidos y contribuyó a situarlos como un asunto esencialmente político.

Actualmente, se siguen planteando una serie de interrogantes en torno a los contenidos cuya respuesta en la tarea de enseñar adquiere el carácter de un desafío.

El contenido. Nuevas conceptualizaciones

Tradicionalmente por contenido se entendía exclusivamente una selección del conocimiento científico, estructurado en las disciplinas académicas que eran consideradas como las formas más refinadas de elaboración de la experiencia humana y con capacidad para brindar una adecuada comprensión del mundo. En la actualidad se ha producido un cambio de perspectiva de forma que por contenido se pueda entender *"algo más que una selección de conocimientos pertenecientes a diversos ámbitos del saber elaborado y formalizado"* (Gimeno Sacristán, 1988).

Esta nueva conceptualización sobre los contenidos se vincula con un cambio de perspectiva sobre las funciones de la escuela, como agencia de transmisión cultural y el currículum como el proyecto cultural de la sociedad. Hoy la escuela tiene más misiones que cumplir y sólo algunas de ellas se relacionan directamente con la transmisión del conocimiento científico y técnico.

Al respecto, Gimeno Sacristán expresa:

"... al asumir que la sociedad va más allá de la transmisión de conocimientos, la justificación del currículum no puede quedarse en criterios de representatividad de lo seleccionado respecto de la cultura académica, sino apoyarse muy fundamentalmente, en otros de carácter social y moral dado que lo que se busca con su implantación es un modelo de hombre y de ciudadano."

Visto así, la definición del contenido tiene que ver con la forma en que se entienda la función del currículum y, por lo tanto, las relaciones entre conocimiento y sociedad. Por esta razón, encontramos diferentes conceptualizaciones respecto a los contenidos que dificultan

la reflexión, convirtiendo al estudio y tratamiento de los mismos en una cuestión compleja, que a menudo se ha descuidado o esquivado.

Relación contenido - cultura. La perspectiva sociológica

Desde la perspectiva sociológica, el contenido del currículum se considera como un producto social y por lo tanto, debe ser analizado como una construcción socio - histórica. Está sujeto a influencias políticas donde las diferencias en la posesión del conocimiento y la capacidad de hacer valer las posiciones de los diferentes grupos socioculturales, aparece como relevante.

En esta perspectiva, se sitúan los trabajos de autores como Young (1977); Bernstein (1971, 1988, 1990, 1993); Lundgren (1992); Apple (1986-1990); Popkewitz (1991) y todos aquellos que apoyados en la fenomenología e influenciados por las ideas marxistas respecto a los mecanismos de distribución del poder y el control en los grupos humanos, enfatizan el carácter socialmente construido de la realidad.

La consideración del contenido como algo más que un asunto epistemológico, así como una nueva visión respecto a lo que ha de considerarse como conocimiento mismo, procede en sus orígenes de la Sociología de la educación que convirtió en problemático y controvertido el conocimiento escolar.

La crítica y el análisis histórico y sociológico de la educación y el conocimiento, abre una nueva perspectiva. Problematizar los procesos y mecanismos de selección, distribución, clasificación, valoración y transmisión del conocimiento escolar, se ha convertido en el eje y la fundamentación del trabajo teórico y práctico de los autores encuadrados en la misma. Por ejemplo Bernstein (1993) expresa que:

"La forma en que una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y valora los saberes destinados a la enseñanza refleja la distribución del poder existente en su seno y el modo en que se encuentra garantizado en ella el control social de los componentes individuales."

Esta postura entiende a la escuela y al conocimiento escolar como un reflejo de la estructura social y más concretamente, de los equilibrios y desequilibrios de poder en ella.

El conocimiento escolar representa, el medio, el instrumento, por el que la sociedad garantiza su control sobre los individuos y, al hacerlo, asegura su supervivencia.

Otro autor considerado paradigmático dentro de la corriente sociológica es Michael Young (1973), quien definió su labor hacia la gestión del conocimiento como cuestión sustantiva clave.

Afirma que todo conocimiento está construido o situado social e históricamente con relación a un momento o a un contexto social en particular. Lo que cuenta como currículum implica una selección y organización particular de conocimientos potenciales disponibles. Un currículum no tiene ninguna validez esencial, simplemente refleja una particular distribución del poder en la sociedad que produce la diferenciación y estratificación del conocimiento.

Para Young (1973), *"el criterio último de validación del conocimiento reside en la contribución que éste es susceptible de aportar al progreso del conocimiento humano, teniendo siempre presente que una definición unívoca de esta noción sería imposible."* Una definición como ésta, que comporta elecciones de valores y que conduce a una decisión política, supone rechazar la definición positivista de verdad y la caracterización técnico instrumental de la racionalidad como capacidad para predecir, controlar y manipular la realidad.

La teoría de la reproducción cultural de Bourdieu (1981) está basada sobre la suposición de que las sociedades se dividen jerárquicamente en clases y que estas estructuras de clase son mantenidas y legitimadas por la violencia simbólica. Este autor sugiere que, en una sociedad de clases la educación es necesariamente un proceso de violencia simbólica en el sentido de que implica la imposición de una "arbitrariedad cultural" por un "poder arbitrario". Es decir, la cultura de la clase dominante se define como la cultura; designa lo que significa estar educado y esto se transmite luego a través del sistema educativo. Por lo tanto, debido a que otras culturas de clase difieren significativamente de la cultura dominante, el sistema educativo tiende a reproducirse a través de la reproducción de la

Fundamentos en Humanidades

distribución jerárquica del capital cultural. La enseñanza se inclina entonces, a favor de los que, en virtud de sus condiciones de clase, ya han adquirido, por medio de un proceso de ósmosis cultural, las disposiciones y actitudes apropiadas de lenguaje y otras condiciones previas para el éxito educativo.

Con relación a la influencia de la perspectiva sociológica en el campo de la Didáctica, Díaz Barriga (1995) sostiene que en el caso particular del tratamiento del contenido, esta postura ha tenido un doble efecto. Permitted la comprensión de una serie de problemas que subyacen a la selección del contenido -pero paradójicamente, afirma que estos planteamientos, en algún sentido, paralizaron la necesaria acción sobre la educación.

Al respecto, Díaz Barriga dice:

"Si toda selección de contenido no es más que la imposición de la cultura dominante, si toda relación educativa está signada por el poder del maestro, si toda propuesta de trabajo sólo constituye una violencia contra el saber del maestro que baja desde la teoría sobre su realidad, etc...no queda otra posibilidad de analizar minuciosamente todos los niveles de implicación que existen en relación a todos los procesos educativos. Esta perspectiva necesariamente ansiógena, puede llevar a mediano plazo a un delirio o melancolía en la que la tarea del especialista (que se niega como tal a sí mismo) le impida establecer alguna conexión entre tales formas de reflexionar y las necesidades de acción."

Por otra parte este autor, señala que la sociologización del currículo ha contribuido notablemente a la disolución de su campo conceptual. Cuando hoy se discute la temática curricular ya no existe referencia ni al problema de planes y programas de estudio, ni hacia las formas de establecer modalidades de enseñanza, sino que los temas del currículum atraviesan el debate cultura - sociedad, hegemonía social y proyecto educativo, relaciones entre escolaridad y educación. Sostiene que esta es una discusión necesaria e importante, pero que se refleja bajo la denominación de currículo a una amplia gama de problemáticas educativas, por lo tanto "produce una invasión de conceptos." Esto implica para el autor, que el campo del currículo invade de tal forma la reflexión educativa que desplaza y anula la posibilidad de una reflexión didáctica sobre el escenario escolar.

De acuerdo a lo expuesto, entendemos que los aportes de la perspectiva sociológica han resultado por demás interesantes para comprender que la práctica de la enseñanza no puede operar únicamente con criterios técnicos, ya que toda propuesta didáctica concretiza un conjunto de conceptos teóricos.

Las distintas expresiones de la didáctica a lo largo de la historia implicaron modelos teóricos diferentes en relación con la enseñanza, lo metodológico y lo educativo, que tiene como causa última no sólo la evolución científica, sino los reclamos de las necesidades históricas - sociales.

Proponer alternativas metodológicas de trabajo del aula reclama tomar en cuenta los problemas teóricos en que tales propuestas se apoyan y a su vez las determinaciones histórico - sociales en las que tales propuestas se hacen necesarias. En síntesis, el hacer metodológico requiere de fundamentos conceptuales e históricos, si esto no fuera así la didáctica quedaría reducida a una técnica de dominación, no sólo de lo educativo sino fundamentalmente de los actores educativos: docente - alumno.

Por lo hasta aquí expresado resulta esencial reconocer que el conocimiento didáctico tiene historia, responde a una lógica, y muestra nuevos paradigmas.

La didáctica entonces es una disciplina teórica porque responde a concepciones de la educación, de la sociedad, de la escuela, del sujeto, etc. Es histórica porque sus propuestas son resultados de momentos históricos específicos, y es política porque su propuesta tiene que ver con el proyecto social que las políticas educativas definen.

Para seguir pensando

Este ejercicio de repensar la enseñanza como categoría susceptible de ser reubicada y dotada de un nuevo sentido, constituye una firme renuncia a seguir mirándola como lo que meramente acontece en el aula y en la escuela, entre unos sujetos que enseñan en base a prescripciones y otros que deben aprender lo señalado externamente.

Fundamentos en Humanidades

Por lo tanto, es necesario reconsiderar la enseñanza de tal manera que ella ocupe un lugar diferente al de los procedimientos. Un lugar y una dimensión, que Martínez Boom (1995) expresa así:

"...Bien podrían plantearse como la vía del pensamiento, vale decir, la enseñanza es un vínculo más estrecho y definitivo con el pensar como ejercicio artístico. Si hasta ahora hemos pensado la enseñanza en la vía del aprendizaje y el conocimiento con el resultado de nuestra escuela actual ¿Por que no intentar otra vía?

Si hasta ahora la enseñanza ha sido tan pobremente conceptualizada desde urgencias pragmáticas, instrumentales, empíricas; si su destino ha sido la eficacia, el rendimiento, el logro y su única relación estudiada la que la amarra al aprendizaje como interacción maestro - alumno, es preciso buscar nuevas conceptualizaciones que partan ya no de la transmisión de contenidos, del conocimiento, de la erudición, del saber hacer, sino que se funden hacia ese complejo acontecimiento que es el pensamiento."

El pensamiento al que alude Martínez Boom (1995) no se refiere a aquél que resulta de un conjunto organizado y sistemático de secuencias previamente diseñadas, cuyo camino tendría que seguir un sujeto para llegar a una meta esperada y conocida por los que guían el proceso.

El pensamiento al que se refiere, lo entiende como habitando fuera de todo proceso conocido y preestablecido. El pensamiento sería entonces un pensamiento del afuera, al decir de Foucault, en lugar de un pensamiento del adentro o de lo mismo. La enseñanza como alusión a ese pensamiento del afuera no prescribiría pasos, más bien, al decir del autor, mostraría para incitar.

Repensar la enseñanza en dirección hacia el pensamiento es abrir un espacio para la creatividad, la estética y la ética. Es a partir de la consideración de la enseñanza como posibilitadora del pensar como se redefine su dimensión cultural, lingüística, cognoscitiva, artística. Al respecto Martínez Boom (1995) sostiene:

"La enseñanza concebida así no es el hecho trivial y registrable, observable y cuantificable. No es el resultado de un programa preestablecido en orden a logros establecidos de antemano. Es una aventura interrogadora, sin absolutos ni respuestas terminales.

Es un ejercicio azaroso, una actitud vital, a la vez que una categoría cuyo sentido no es otro que la evocación del pensamiento, estableciendo para ello ya no simples relaciones instrumentales con la cultura, con los conocimientos, el lenguaje, la ética, sino mas bien resonancias, disonancias y aun consonancias con aquellos elementos que la atraviesan."

Un final abierto

Revisando lo desarrollado a lo largo del trabajo, advertimos todas las implicancias de analizar la enseñanza como un fenómeno complejo, como un acontecimiento.

A su vez, observamos como la didáctica acusa recibo de un cambio epistemológico sorprendente.

Una visión diferente de la realidad introduce hoy una categoría, la del desorden que al decir de María Saleme (1996),

"... inaugura una lógica que no intenta explicar los fenómenos según una armonía preestablecida, sino interpretar el sentido de lo imprevisible, de lo inédito, de lo posible."

Frente a estos signos de los tiempos postmodernos, ¿tiene la enseñanza un interés constitutivo en la acción emancipadora?

Planteamos esta pregunta en un momento en que parecería que una nueva racionalidad técnica invade la enseñanza.

¿Que hacer entonces?

Será necesario buscar y transitar diferentes caminos que permitan potenciar el pensamiento para encontrar otros modos de ser, de decir, de analizar y de significar la enseñanza ♦

Fundamentos en Humanidades

Referencias

- Apple, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos, y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1981). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Camillioni, Litwin, Davini et al. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Bs As: Paidós.
- Carr, W. (1995). *Una teoría para la educación*. Madrid: Morata.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martinez Roca.
- Comenio, J. (1982). *Didáctica magna*. México: Porrúa.
- Diaz Barriga, A. (1991). *Didáctica. Aportes para una polémica*. Bs As: Aique Grupo Editor S.A.
- Diaz Barriga, A. (1995). *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*. Bs As: Aique Grupo Editor S.A.
- Freire, P. (1989). La educación para una transformación radical de la sociedad. Un aprendizaje político. En: Freire, Ander Egg et al. (1989) (Eds.) *Una educación para el desarrollo*. Bs As: Humanitas.
- Lobrot, J. (1974). La recherche en science de l'educatió. En: Contreras, D. (1994) (Ed.) *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- Lundgren, V. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Martinez Boom, A. (1995). *La enseñanza como posibilidad de pensamiento*. Santa Fé de Bogotá: Cuadernos de Investigacion.
- Narodowski, M. (1996). *La escuela argentina de fin de siglo*. Bs As: Novedades Educativas.
- Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas escolares*. Madrid: Morata.
- Sacristán, G. y Pérez Gómez, A. (1983). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Sacristán, G. y Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Saleme, M. (1996). Prólogo. En: Camillioni, Litwin et al. (1996) (Eds.) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Bs As: Paidós.
- Sharp, R. (1988). *Conocimiento, ideología y política educativa*. Madrid: Akal.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Young, M. (1977). Perspectives in education and society. En: Sharp, R. (1988) (Ed.) . *Conocimiento, ideología y política educativa*. Madrid: Akal.

Comunicología latinoamericana: disciplina a la búsqueda de objeto

Roberto Follari

Universidad Nacional de Cuyo
e-mail: rfollari@fcp.uncu.edu.ar

Resumen

La comunicología es una disciplina decisiva por sus consecuencias sociales en el universo de la mediatización generalizada. Sin embargo, su constitución propiamente científica es aun incipiente y problemática. Ello se advierte en la imprecisión respecto de la definición de su objeto, y de la relación que ello implica con otras disciplinas cercanas (lingüística, sociología, antropología, etc.).

Es importante el factor de la expectativa de los estudiantes, que a menudo es mas mediática que académica. Ello se evidencia en los rituales que se dan en los congresos de la especialidad.

También la indefinición de límites ha llevado en Latinoamérica a una especie de identificación lisa y llana de los estudios culturales con estudios sobre comunicación. La imposibilidad de discutir la pertinencia de tales estudios a la especificidad comunicológica, muestra los problemas de constitución de la disciplina.

Abstract

"Communicology" is a very important scientific discipline, because of the decisive influence of mass media in actual life. But there are problems for composing its own thematical space, and for defining its theoretical object. We may advertise it in the confussional relations with another sciences (linguistic, anthropology, sociology, and so on).

One of the factors that make influence, is the students' way of thinking: their expectatives are massmediatic ones, not academical ones. It's evident in the behavior we see at Communicology's congresses.

Also the indefition about limits of the discipline, has taken in Latin America to a total identification between communicology and "cultural studies". The impossibility of thinking the precise place of those studies for communicology, shows the problems for constitution of the discipline.

El caso de la comunicología es una muestra de las confusiones a que puede llevar la desformalización cuando previamente no se ha pasado por períodos e instancias de formalización¹. Disciplina nueva, de escasa trayectoria y tradición científica, con muy pocos posgrados establecidos en el subcontinente y un cúmulo de investigación teórica y empírica escasamente consolidado, congrega un sinnúmero de estudiantes, los cuales, seducidos por el peso de los *mass media* en la cultura contemporánea, llevan a menudo en su imaginario la idea de llegar a ser célebres a través de la pantalla.

Se trata de un espacio científico estratégico: por una parte, se forman allí "comunicadores" que irán a trabajar en los más diversos medios. En tiempos mediatices, esto significa nada menos que el hecho de que se está formando a quienes tendrán capital importancia en la constitución de la opinión pública futura, los constructores de los futuros sentidos comunes. Por otro, surgirán desde allí "comunicólogos", es decir, estudiosos de la comunicación que -dado el peso social del fenómeno- también resultarán decisivos para

¹ Esto es lo que sucede con aquellos que practican el posestructuralismo (caso deconstrucción) sin haber pasado previamente por la constitución sistemática de aquel *logos* al cual esos discursos se oponen. Sólo cabe *deconstruir* lo previamente construido.

Fundamentos en Humanidades

configurar una especie de sentido común de segundo orden acerca de qué son los medios, qué influencia tienen y -sobre todo- qué hacer con ellos y respecto de ellos.

Campo fundamental sin duda desde el punto de su influencia social, a la vez con los múltiples problemas de constitución que hacen a cualquier espacio en construcción, lo cual tensa enormemente su dinámica. Donde más se requiere poner organización conceptual, nos encontramos con inconvenientes para instaurarla.

Las reuniones científicas relativas a la disciplina se mueven ostensiblemente “entre lo académico y lo mediático”, según lo señalara expresamente N. García Canclini (García Canclini, 1997), uno de los autores a que más se apela en la temática. Con predominio de los estudiantes sobre los investigadores; cuando de estos se trata, con poca trayectoria establecida, es decir, hegemonía de investigadores noveles; actitudes que “massmediatizan” las situaciones, como filmaciones de los ponentes, o pedido de autógrafos a estos; fuerte asimetría entre los “consagrados” y los expositores menos reconocidos; dilución de la especificidad epistémica, de modo que puede discutirse temas de sociología o antropología *tout court*, ingenuidad teórica, que lleva, por ej., a tratar temas políticos sin conocimientos específicos de teoría (y a veces de práctica) política; inexistencia de un debate donde las posiciones “consagradas” puedan ser puestas en discusión, etc., muestran un campo donde en buena medida, está todo por hacerse.

Tal situación antedicha, está sazonada por una estetización generalizada (en eco de lo que sucede en tiempos posmodernos con el deconstruccionismo teórico, y también con la hegemonía massmediática), donde tras referencias a la “sobrettransparencia”, “oblicuidad”, “multirreferencialidad”, “hipercodificación”, etc., a menudo no existe una suficiente preconfiguración de significados comunes a la “comunidad” que permitan utilizar productivamente tal tipo de expresiones.

Lo apuntado pudiera parecer una especie de ataque a este espacio de práctica disciplinar. Ojalá pueda entenderse exactamente en sentido inverso: esto es, como desnuda asunción de las limitaciones existentes, para buscar su imprescindible superación dentro de un campo de relevancia principalísima. Precisamente por su estratégica influencia, es que no se puede dejar que las vacilaciones e incongruencias (de las que ningún campo científico está exento, y menos uno que sea nuevo) se impongan, y que -dentro de algún tiempo- nos encontremos con que no hemos avanzado en la constitución científica de este espacio.

Por supuesto, nos situamos por completo fuera de la insostenible dupla optimismo/pesimismo, dentro de la cual algunos “teóricos” pretenden clasificar el pensamiento (precisamente tienen fuerza dentro del campo de la Comunicología). Aquí no se trata de que sea mejor el optimismo ingenuo que el pesimismo trágico: buscamos una interpretación lo más acorde posible a las condiciones en que el campo se constituye, sabiendo de las limitaciones que tal pretensión conlleva (lo cual es objeto, precisamente, de este trabajo). No queremos ser optimistas en tiempos regresivos, porque ello está muy cerca de la ceguera. La liviandad en situaciones duras, se hace absurda e inconducente.

El principal síntoma del campo comunicológico lo hemos ya expuesto en otro trabajo (Follari, 1997) : la asunción “light” del creciente peso de los medios, por la que se adopta a partir de la noción de *receptor activo* una especie de conformismo populista, según el cual poco importa qué es lo que se propala, dado que el receptor siempre decodificaría a “su” manera. Tópico fundamental en la asunción de los llamados “estudios culturales”, los cuales han pasado -a partir de Martín-Barbero, vía García Canclini y Renato Ortiz, entre otros- a gozar de clara hegemonía en el campo.

Algunos de los inconvenientes que podemos adscribir a tales estudios, se relacionan con su inespecificidad epistemológica. No son -mayoritariamente- estudios sobre comunicación. En realidad, tampoco son realizados por comunicólogos, lo cual es inevitable dado que estos se han formado sólo en generaciones muy recientes. De modo que filósofos,

Fundamentos en Humanidades

antropólogos, literatos, semiólogos, son los que están habilitados con palabra legitimada en este espacio.

Ello ha redundado en una notoria inespecificidad discursiva, de manera que pareciera que es función de la Comunicología estudiar *simplemente* la cultura. Estudios que se presentan a congresos de la especialidad, podrían formar parte de jornadas de antropología, por ejemplo, sin aditamento alguno. Alguien dirá que se trata de una saludable superación de las barreras disciplinares, pero entendemos que para que estas sean superadas, tendrían previamente que haber sido dibujadas. No se supera lo que no existe.

Así, la mezcla discursiva se ha hecho tan fuerte, que se ha llegado a extremos como el de considerar a literatos como Monsiváis como si fueran comunicólogos (el escritor mexicano es un reconocido autor costumbrista, un cronista de la ciudad); o a juzgar más pertinentes al área los discursos antropológicos que, por ej., los de Eliseo Verón.

Este último no gozó de demasiada popularidad ni aplausos cuando expuso su conferencia en el Congreso de FELAFACS realizado en Lima, para octubre de 1997. Su postura fue muy clara: declaró enfáticamente que él no hablaría (como se lo había hecho los días anteriores, con respectivas ponencias de Brunner, Martín-Barbero y García Canclini) sobre globalización y temas mundiales, cuando entendía que no están resueltos conceptualmente otros mucho más elementales. Y ejemplificó afirmando que es imposible que se exponga sobre massmediatización sin hacer las salvedades del caso, mezclando en el análisis, por ej., Internet con televisión. Medios masivos serían únicamente aquellos de libre acceso; no, por ej., el correo electrónico. Como todo se amalgama en el análisis - insistió- no puede entenderse nada en su singularidad.

Es de recordar que Verón se ha dedicado durante “toda su carrera” a los temas comunicológicos, no ha recalado allí desde preocupaciones teóricas más generales, o simplemente diferentes. Su reclamo era claro: tender a fijar la especificidad del objeto de los estudios en la materia, a fin de focalizar con alguna precisión la atención y el análisis.

Entendemos -apelando a la Epistemología- que la comunicología trabaja sobre un “objeto empírico” propio, cuyos límites habrá que establecer (dentro de lo institucional, lo escolar, lo mediático); pero que lo hace desde los “objetos teóricos” propios de disciplinas diversas. Sería imposible hacer Comunicología autónoma, disociada de la explicación que sobre los procesos de interpretación, emisión, recepción, etc., se ofrecen a partir de la sociología, la psicología, la lingüística. Esto es indisputable: no hay “autonomía” de este campo disciplinar, pues su objeto no surge desde la peculiaridad de constitución de un nuevo campo teórico, sino desde la directa necesidad social de explicarse un espacio concreto de funcionamiento de ámbitos de lo real.

Pero lo anterior es muy diferente a negar de la Comunicología una *perspectiva* específica en la recepción que hace de las disciplinas que vienen a configurarla. También aquí se requiere recepción activa. No se trata de cualesquiera estudios culturales, sino de aquellos que vienen a cuento en la precisa explicación de los mecanismos mediáticos (cuando se trata de esta temática, hoy sin duda altamente prioritaria). Y por ello, hay que estudiar no simplemente la cultura “en general”, sino asumir lo que sea general para derivarlo a la explicitación concreta de los efectos comunicológicos específicos. No vemos que esto se esté dando así, y ello ha llevado a que la noción del receptor activo (para algunos de hecho receptor *omnipotente*, entendido desde una noción ingenua y transparentista de la subjetividad), no se haya configurado en un “programa de investigación”: lo cual -de haberse realizado- nos hubiera permitido, a través de trabajos empíricos cuidadosos y detallados, ir discriminando los efectos de los culebrones como diferentes de los de los noticieros, los de los “*reality shows*” como diversos de las publicidades, etc. Y -en la progresiva canibalización de formatos en curso-, también especificar las diferencias de recepción entre sectores sociales diversos, según edad, clase social, sitial urbano, género, etc.

Fundamentos en Humanidades

No se trata -entonces- de que los estudios culturales no sean pertinentes, sino de fijar en qué consiste su pertinencia. De manera que se los entienda como un *insumo* imprescindible, pero luego sean aplicados a una especificidad que desborda la sola apelación antropológica. De lo contrario, nada se gana con consultar a un comunicólogo en relación a lo que uno recibiría de un sociólogo, por ejemplo: diluida la singularidad disciplinar, no habría nada especial para decir desde ella.

Por supuesto, nos hacemos cargo de que la especificación de tal objeto no es algo que se produce especulativamente, y mucho menos que pueda definirse de una vez para siempre. Se trata de un *proceso* de constitución discursiva, y por ello estamos conscientes de que ello lleva tiempo, contramarchas, tensiones y conflictos. No auguramos ninguna facilidad conceptual, pero sí creemos lícito insistir en que de acuerdo a la medida en que este camino se comience a transitar, se irá dibujando lentamente una especificidad que -de no establecerse- hará de la comunicología una disciplina “totalmente” tributaria de otras.

Además, este ser tributaria -situación que se da hoy- ocurre en condiciones de clara desventaja comparativa, porque no se tiene el trazado de una tradición preconstruida, con los límites y controles que ella implica. Esto hace que se asuma la tentación de hablar sobre todas las cosas: las búsquedas respecto del tema de la ciudadanización últimamente resultan elocuentes. Sólo se puede investigar con propiedad al respecto, desde cierto conocimiento de la teoría y/o la práctica políticas. Cuando esto no existe, el resultado es un ingenuo descubrimiento de lo ya descubierto, cuando no una exposición de conceptos que muestran el desconocimiento de la lógica específica del objeto. Hemos escuchado hablar de “ciudadanía mediática”, por ejemplo, afirmando que los medios ocuparían el lugar previo del Estado, e ignorando el hecho elemental de que mucha gente concurre a los medios *para presionar al Estado*, no para reemplazarlo. Y cuando el Estado no funciona y parte de la población toma a los medios vicariamente, por ej., como operadores del dictado de justicia, queda claro a todos los actores que la sanción mediática no es lo mismo que una sanción jurídica, y que no puede reemplazar *strictu sensu* a esta (incluso aun cuando en muchos casos, pudiera resultar más “efectiva” como sanción social). También hemos escuchado en Comunicología deplorar que en lo mediático los políticos “actúen” para el espectáculo, haciendo deformación de una pureza política que debiera dedicarse a lo decisional: como si alguna vez la política hubiera sido solamente administración, y no sepamos desde Maquiavelo que la lógica de lo político siempre ha incluido la astucia y la simulación (lo cual nada tendría de problemático -si fuera sólo eso-, en la época en que el simulacro se ha instalado generalizadamente, y precisamente lo ha hecho por vía de los medios visuales).

Rescate del objeto específico, una de las condiciones necesarias para la constitución de la cientificidad en la disciplina. Otra, la superación de esa omnipotencia que permite hablar de todo sin previo rastreo de los campos específicos: el caso “testigo” en este aspecto, es la reiterada referencia a la Escuela de Frankfurt, livianamente tildada de “apocalíptica” y curiosamente “despachada” con ese solo gesto. Los frankfurtianos a menudo no han sido leídos por aquellos que los apostrofan desde una versión simplificada del tema de la superación de la Ilustración, y que desconocen a su respecto cuestiones elementales, tales como que estuvieron entre los primeros críticos occidentales del Iluminismo (y tal vez, fueron los primeros que -a diferencia de Nietzsche y Heidegger- lo hicieron asumiendo una teoría de lo social), es decir, que en cierto nivel de lectura, jugaron en dirección exactamente opuesta a la que se les suele adscribir; o también, que fueron los primeros en mostrar el consumo como espacio -sin duda problemático- de integración en la sociedad capitalista avanzada.

De modo que el rescate de la criticidad se hace necesario. En cuanto al cuidado epistemológico, pero también en lo que hace a lo propiamente político. Resulta sorprendente que se suponga que los estudios culturales son un fenómeno típicamente latinoamericano, que se habría iniciado con el trabajo de Martín-Barbero sobre las mediaciones hace algo más de una década. Es por demás sabido que S. Hall trabajó mucho antes en Gran Bretaña, y que parecida línea de análisis se encuentra en los textos -ya de hace un cuarto de siglo- debidos a R. Williams.

Fundamentos en Humanidades

Por supuesto que tal “patente de origen” nos parece por completo inútil; y que en nada hace a la validez de los estudios culturales, que estos hayan surgido de Latinoamérica o no. Pero la aceptación ligera de los estudios latinoamericanos sobre cultura como una novedad, sí muestra la endeblez teórica del campo, y la ingenuidad con que se receptan allí las propuestas que se van imponiendo: tanto al creer que “lo latinoamericano” lleva por sí algo inherentemente positivo para el valor explicativo que tengan las teorías, como al asumir esta supuesta originariedad local por desconocimiento de lo que se hace en otras latitudes.

No está de más advertir el vaciamiento ideológico progresivo que algunas versiones canónicas de estos estudios culturales asumieron durante un buen tiempo, advertible en determinadas obras de manera evidente (García Canclini, 1995). Si bien pareciéramos estar de regreso de tal situación (García Canclini, 1997), la aceptación por parte importante de la “comunidad científica” hacia textos que en realidad no tenían una pretensión teórica importante como textos/base; y sobre todo, la no advertencia de su adaptacionismo creciente (establecido, por ejemplo, en la idea de que el consumo es factor identitario social fundamental, y de que *puede* plausiblemente cumplir esta función, algo muy divergente con la interpretación ya referida hecha por los frankfurtianos), muestran que -en tiempos de crecientes ajustes neoliberales y de marginalización social generalizada- puede ocultarse lo oscuro de la realidad bajo el ropaje de la novedad teórica.

Porque vale recordar que los “estudios culturales” surgieron bajo la égida del marxismo, en su vertiente gramsciana: se trataba de trabajar la mediación cultural de la dominación. Esta preocupación -clara en los primeros trabajos de Martín-Barbero- se ha diluido en buena medida; y se ha vuelto en cambio un lugar común, apostrofar cualquier actitud crítica tildándola de “ilustrada”, y suponiendo que la época de su vigencia está clausurada (por cierto, esto se maximiza en la peculiar y no tematizada *recepción* que la Comunicología hace de los estudios culturales).

Ello nos lleva a señalar -y esto se relaciona muy directamente con algo central para entender el presente- que en estos estudios falta especificar una *teoría* de la posmodernidad. Esta o es juzgada como particularismo o deconstruccionismo sin más (es lo que hace a menudo García Canclini) (García Canclini, 1995), o es trabajada como una sola descripción acumulativa de fenómenos culturales sin explicación de conjunto (entendemos que es el caso de B. Sarlo) (Sarlo, 1994)). Presentada así, no se entiende cómo surgió, a qué época se alude, en qué nivel se da el fenómeno, qué podemos esperar de su desarrollo. De modo que la lectura que se hace es de rechazo ético o estético como en “Escenas de la vida posmoderna”, o de celebración acrítica, bajo la suposición simple de que “*ha desaparecido la época totalitaria de la razón*”, en clave cercana a la de Lipovetski² (Follari, 1995). De tal modo, no puede captarse la densidad de los fenómenos culturales en curso, y sobre todo no se advierte el “bache” en que lo posmoderno se encuentra ahora, luego de agotado su primer período festivo de algarabía por la liquidación del logocentrismo.

Como se ve, hay una importante agenda por delante. La comunicología muestra su germinal constitución epistemológica, y nada bien le vendrían proposiciones como las de las epistemologías “a la Feyerabend”, que parecerían una invitación a continuar en la línea de desformalización de lo aquí nunca formalizado. Ya se va constituyendo un “background”, y en determinadas reuniones científicas se empieza a profundizar el tiempo de la discusión por sobre el de las exposiciones magistrales: la comunicología debe *construir* su objeto específico, y en la andadura de ese camino, la nueva epistemología epocal le viene a contrapelo³. Es problemático -para un espacio disciplinar- haberse constituido en tiempos de deconstrucción ♦

² Hemos criticado sistemáticamente la posición de Lipovetski en nuestro artículo “Los límites del sinsentido”

³ Nos referimos a las epistemologías no prescriptivas que han hallado camino luego de la ruptura implicada por Kuhn con la filosofía de la ciencia anterior. En sus casos más radicales, los *estudios de laboratorio*, de Woogar y Latour.

Referencias

Follari, R. (1995). Los límites del sinsentido. *Revista Diogenes*, Mendoza.

Follari, R. (1997). Lo "light" en las teorías: defecciones contemporáneas. En: *Teorías Políticas y Teorías de la Comunicación*, Ponencias del Segundo Congreso de Facultades y Carreras de Comunicación Social. La Plata.

García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos (conflictos multiculturales de la globalización)*. México: Grijalbo.

García Canclini, N. (1997). Conferencia plenaria. En: *IX Encuentro de la FELAFACS*, Lima, Perú.

Sarlo, B. (1994). *Escenas de la vida posmoderna*. Buenos Aires: Ariel.

Asesoramiento en educación: el asesoramiento curricular

Marta Brovelli

Universidad Nacional de Rosario
e-mail: mbrovelli@arnet.com.ar

Resumen

El presente trabajo tiene el objetivo de realizar una aproximación al análisis de prácticas educativas y al mismo tiempo al origen de un emergente campo teórico que surge como consecuencia de ellas. Se está haciendo referencia al **Asesoramiento en educación** y especialmente al **Asesoramiento curricular**.

El asesoramiento es una práctica que ha ido configurando su lugar y características en el ámbito de la educación paulatinamente, y continúa haciéndolo. Si bien ha ido avanzando en el terreno de su conceptualización, sigue siendo apropiada la apreciación que Rodríguez Romero (1992) hizo de esta labor: *"el asesoramiento en educación es una labor emergente que está en proceso de consolidación o que anda en búsqueda de su propia identidad"*.

Si bien en otros países se encuentran mayores experiencias y construcciones teóricas que están marcando un avance en el campo conceptual, en nuestro país existe escasa producción teórica, aunque a raíz de el impulso dado a las innovaciones educativas, y fundamentalmente con el aumento notable de la elaboración de proyectos y diseños curriculares como consecuencia de la transformación educativa, ha aumentado notablemente la práctica de asesoramiento o de apoyo externo.

Pero tal como parece haber ocurrido en otros lugares, los asesores han tenido que enfrentar esta nueva práctica, sin contar con una formación teórico-metodológica que la fundamente. Ellos mismos se han preguntado, ¿quién forma a los asesores? ¿Cómo formarse como tales?

Se intenta aquí, no sin esfuerzos y dificultades, entrelazar los aportes teóricos con los que se cuenta, con la realización de dos experiencias de asesoramiento curricular externo, concretadas en el país, de diferente magnitud y en distintos contextos, tales como un contexto educativo Provincial y un contexto institucional. Esta tarea permitió arribar a algunas sugerencias y conclusiones que se espera sean de utilidad para quienes tengan que desarrollar esta función y sirva al mismo tiempo, como un aporte más a este nuevo campo teórico y práctico.

Abstract

The objective of this work is to make an approach to the analysis of educational practices and to the origin of the theoretical field that emerges as a consequence of them, namely, Advising in Education and in particular, Curricular Advising.

Technical advising is a practice that has been progressively taking shape and defining its characteristics in the field of education, and keeps on doing so. Even though its conceptualization was further developed, it's still worthy to review the ideas of Rodríguez Romero(1992): *advising in education is an emerging subject that is in its way of consolidation, searching its own identity"*.

In other countries there are more experiences and theoretical developments that indicate a progress in the conceptual field, however in our country there is little theoretical production. Though, as a consequence of the impulse given to the innovations in education, and specially of the remarkable increase of projects and curricular designs elaborated regarding the education transformations, the practice of advising or outside support has increased.

But, as seems to have happened in other countries, the advisors have had to face this new practice without theoretical or methodological resources. They have asked themselves the question of who would train the advisors? or how to become advisors?.

Here I will try to link the theoretical developments with two experiences of external curricular advising made in Argentina. These experiences were developed in different contexts and to different extent. This work led us reach some guidelines and conclusions that I hope will help those who are faced with this task, and at the same time it will contribute to this new theoretical and practical field.

Primera Parte

Algunos referentes teóricos que permiten enmarcar el tema

El apoyo externo y los procesos de cambio e innovación curricular

Fundamentos en Humanidades

El asesoramiento es una práctica que ha ido configurando su lugar y características en el ámbito de la educación paulatinamente, y continúa haciéndolo. Si bien ha ido avanzando en el terreno de su conceptualización, sigue siendo apropiada la apreciación que Rodríguez Romero (1992) hizo de esta labor: *el asesoramiento en educación es una labor emergente que está en proceso de consolidación o que anda en búsqueda de su propia identidad*. El asesoramiento constituye un caso claro en cuanto es la emergencia de una nueva práctica profesional, la que interroga a la teoría y la obliga a construir un nuevo espacio de conceptualizaciones y fundamentaciones.

Las dificultades que enfrenta para su propia definición tiene que ver precisamente con su origen en tanto se fue configurando a partir de nuevas prácticas en el campo educativo y porque los profesionales que se han ocupado de ella, ante la carencia de sustento teórico previo y sólido, fueron construyendo modos de trabajo propios, a partir de sus experiencias en otras tareas, tales como las de profesores, formadores, orientadores o responsables de la conducción institucional.

De lo expuesto acerca de este tema por distintos autores tales como J.M.Nieto Cano (1996) en su trabajo *Hacia un encuentro entre agentes de apoyo externo y centros educativos*, Juan M. Moreno Olmedilla (1992), Marcelo García, López Yañez (1997), entre otros, y del análisis de experiencias realizadas en Argentina, es posible coincidir en cuanto a la evidente relación entre el desarrollo de procesos de cambio e innovación curricular y el surgimiento en algunos casos y aumento en otros, de la demanda de **asesoramiento o apoyo externo**.

En nuestro país, históricamente se ha dado primero la existencia del **asesor de apoyo interno**¹, innovación registrada sólo en algunas instituciones y en la mayoría de los casos careciendo de una real institucionalización y sistematización de la función. Más recientemente y en forma concomitante con la "ola de reformas curriculares" y con el mayor desarrollo del campo teórico del currículum y del campo institucional, se están produciendo mayores requerimientos de **apoyos externos**.

Desde el campo del currículum se considera pertinente lo expresado por el Prof. Moreno Olmedilla (1992), en cuanto a que "los grandes cambios curriculares se han producido casi siempre en función de factores políticos, sociales y económicos" y que en general "la investigación curricular se ha dedicado preferentemente a comprenderlos y explicarlos y muy raramente a estimularlos". De ello se deduce que la investigación curricular no ha tenido efectos significativos o más aun, no ha tenido influencia en los procesos de cambio curricular.

El análisis y la reflexión acerca de cambios curriculares producidos en distintos momentos históricos en nuestro país, permite más vale pensar que ellos tienen su origen en cambios y decisiones políticas y en demandas que surgen de la propia práctica docente, que de los resultados de investigaciones propias del campo. En cuanto a este punto, sí en cambio es posible reconocer la influencia que han tenido los aportes de Psicología, que descontextualizados, recortados y sin re-elaboración desde la Didáctica, han dado lugar tanto a cambios "ficionales" como a consecuencias negativas para la enseñanza, tales como la desresponsabilización del docente frente a su tarea de diseño e intervención didáctica en aras de un malentendido sujeto de aprendizaje que tenía que aprender por sí mismo, y que por lo general se tradujo en la práctica en un activismo experiencial o en dinámicas grupales entendidas y utilizadas desde el más puro tecnicismo.

Queda claro que es a partir de los propios fracasos en la enseñanza, que su práctica puso en descubierto, que comienza a profundizarse la preocupación por producir cambios e innovaciones curriculares desde una óptica e intencionalidad distintas, que parten de comprender la complejidad del campo teórico y práctico del currículum y del entrecruzamiento de prácticas distintas que justamente implica, que hacen inevitable el surgimiento de confrontaciones, articulaciones, conflictos y negociaciones, tanto en los momentos y contextos de elaboración, como de desarrollo y evaluación.

¹ Se entiende por agente o asesor de apoyo interno a aquel que es miembro de la institución con esa función asignada especialmente, lo que significa que puede vivir de cerca las distintas situaciones cotidianas que se presentan, sin tiempos delimitados, El mayor riesgo se considera que es el de la "mimetización" con la institución o las dificultades para objetivar lo que se pretende indagar y orientar. En contraposición, el Agente de apoyo externo, proviene de un lugar ajeno a la institución, se supone que es poseedor de determinados conocimientos y habilidades, y es contratado para una tarea determinada, y por un tiempo fijado de antemano.

Fundamentos en Humanidades

En la actualidad se ve a la institución educativa como el lugar donde debe decidirse el currículum, y es justamente a través del currículum como se establecen las relaciones entre sociedad, comunidad, conocimiento y escuela.

Gimeno (1994) considera que la posmodernidad y los nuevos modelos de organización han introducido el debate sobre la “desregulación” del sistema educativo como la necesidad, entre otras cosas, de acabar con un “modelo escolar unitario y dirigido a lograr unas finalidades válidas para todos”. Ello supone el cambio de concepción del currículum como algo dado por la administración educativa e implantado en las instituciones escolares más diversas, por la del currículum como un proyecto cultural formativo, que se basa en la pluralidad de opciones, en el reconocimiento de la diversidad cultural y social, y en relación con ello en el reconocimiento de la diversidad de las instituciones y de sus proyectos.

Esta situación descrita y el cambio de perspectiva acerca del currículum, ha traído aparejada otra cuestión que es la autonomía de las instituciones y con ella, un cambio en la cultura del profesorado que ha comenzado a transitar el camino de la colaboración y de la búsqueda de visiones y proyectos compartidos. Sin embargo esta no es una tarea fácil y libre de conflictos, de allí la necesidad de apoyos y asesoramientos que favorezcan y ayuden en la tarea de deliberación acerca del currículum y de los cambios que se pretendan realizar para mejorar las prácticas.

De este modo resulta tan importante prestar atención a las ideas en cuanto a diseño del currículum como a las acciones para su desarrollo y evaluación, comprendidas dentro de un proceso continuo que requiere de la participación activa de los profesores en la toma de decisiones a través de modos de actuación compartida y colaborativa, basándose en el desarrollo profesional de los profesores.

La mayor demanda de **asesores externos**, ya sean los llamados **generalistas** o los **especialistas**², claramente trabajados por Nieto Cano (1996) en la obra citada, ubicados en modelos de **procesos** o de **contenidos** (Escudero, 1993), permiten aseverar que se está produciendo la creación de un nuevo campo profesional educativo, como lo es el del **asesoramiento curricular**.

Los mencionados modelos de **procesos** o de **contenidos**, surgen justamente, ante el intento de clarificar las tendencias en el asesoramiento. Ambos modelos sirven como esquemas comprensivos que permiten caracterizar el tipo de estructura de apoyo, los papeles del asesor y las estrategias de asesoramiento.

En el modelo o enfoque de **proceso** el asesoramiento coloca el centro de atención en los procesos de comunicación, reflexión y capacitación que se generan durante el desarrollo del proceso mismo de apoyo. Se busca la atención de aspectos globales que afecten a las instituciones, mientras el trabajo más específico sobre los contenidos del cambio queda relegado a un segundo plano. Se trata de acciones realizadas con grupos, en las que el asesor no se presenta como un agente neutral frente al cambio, sino que por el contrario explícita su punto de vista y genera expectativas tendientes a la creación de alternativas superadoras y cooperativas. Este tipo de asesoramiento busca la capacitación de los grupos y de las instituciones para que puedan enfrentarse autónomamente a otras situaciones de cambio y de mejora, mediante la comprensión de situaciones y la mejora de la práctica.

En el modelo o enfoque **orientado hacia los contenidos**, la tarea de asesoramiento se rige más específicamente a cuestiones puntuales, a la mejora de asuntos delimitados, con frecuencia referidos a problemas relativos a contenidos y enseñanza de las áreas o disciplinas que se trabajen en el currículum, como así también a la introducción de innovaciones en la enseñanza de determinados contenidos. En este enfoque el asesor trabaja generalmente de manera individual con el docente o en pequeños grupos y tiende a mantener una posición de neutralidad frente al programa de mejora. No existe una preocupación por la capacitación del colectivo docente y el grado de implicancia institucional es menor.

² El Asesor Generalista, de formación amplia en las ciencias de la educación, puede ser asimilado al asesor que trabaja con el modelo de “procesos” y que es capaz de atender a la amplitud y variabilidad de las situaciones curriculares e institucionales. En cambio el Asesor Especialista, se supone posee una formación de primer nivel en el área de conocimientos que maneja, que puede realizar un aporte puntual y en profundidad en lo curricular, por eso puede ser asimilado al asesor preocupado por los contenidos. En procesos de asesoramiento curricular ambos son necesarios y no es conveniente una división tan tajante entre ambos tipos de asesores.-

Fundamentos en Humanidades

Tal como se puede deducir el enfoque de proceso parece más adecuado para trabajar con variados grupos, fomentando actitudes de cooperación más comprometidas con cambios más comprensivos. Hoy se aprecia una tendencia más fuerte hacia este tipo de asesoramiento que se presenta con mayor coherencia frente a la cultura colaborativa que se pretende desarrollar en las instituciones. Sin embargo la práctica puede demostrar que no es conveniente manejarse con posiciones tan dicotómicas y es muy posible que un verdadero proceso de cambio requiera de la combinación de los dos enfoques de asesoramiento descriptos.

Se considera muy pertinente la expresión de Moreno Olmedilla (1992) cuando dice que la misión, y se puede agregar el desafío, de este campo profesional es precisamente el de producir las necesarias relaciones y articulaciones entre la teoría y la práctica, convirtiéndose muy probablemente en el “eslabón perdido” que ha producido el alejamiento y/o contradicciones entre el par teoría - práctica. De allí la importancia de trabajar en la construcción de teorizaciones y propuestas de prácticas de asesoría que tengan como cuestión central la intermediación entre los conceptos planteados, ya que los mismos son sustantivos en la profesión docente.

Si bien se puede coincidir con especialistas en el tema tales como Nieto Cano y otros (1996), en cuanto a que la figura de **apoyo externo** “es relativamente nueva en el campo educativo y no se dispone todavía de una teoría suficientemente elaborada acerca de su función” por lo que nos encontraríamos en una “etapa exploratoria”, existen dos cuestiones al menos que parecen tener consenso en cuanto a puntos de partida, diferentes pero complementarios, para este tipo de trabajo del profesional de la educación. Ellos, tal como lo expresa Moreno Olmedilla (1992), son los siguientes:

a) El fortalecimiento del apoyo externo como factor de difusión, diseminación y orientación para el desarrollo e implantación de programas y proyectos de reforma e innovación curricular en sentido amplio, actuando como **nivel intermedio**, de comunicación, relación, expansión, entre las administraciones educativas, centrales - y jurisdiccionales en el caso argentino-, y entre ellas y los centros escolares. En este sentido la labor de mediación debe ser entendida como de apoyo y estímulo, dando lugar a la necesaria creatividad, por un lado, y atención a las demandas y posibilidades de los distintos contextos específicos.

Esta posibilidad de afianzamiento de sistemas de asesoramiento requiere paralelamente de políticas de desarrollo curricular y de formación del profesorado, que tengan grado suficiente de continuidad y sistematización que aseguren los tiempos y recursos que estos procesos requieren. En nuestro país el Ministerio de Educación de la Nación en acuerdo con las distintas jurisdicciones (administraciones provinciales) está encarando programas de Formación Docente Continua y de apoyo a las provincias para la elaboración de Diseños curriculares y de formación de los equipos directivos de las instituciones educativas, lo que hace pensar en mayores posibilidades de trabajo en el campo del asesoramiento curricular.

b) La consideración de la “escuela como unidad básica y fundamental de cambio e innovación en educación”. Esto supone reconocer la diversidad y especificidad propia de la institución educativa, que es el espacio de concreción de todo cambio o innovación, y por lo tanto requiere de la necesaria adecuación de las políticas y acciones más globales, apoyándose en datos de la investigación y de acciones de los actores locales.

Otra cuestión importante para tener en cuenta, se refiere a la evolución histórica en la concepción del asesor externo, ya que esta mirada a través del tiempo, permite entender los cambios que el rol ha experimentado y su posible asociación a cambios en otros aspectos de concepciones educativas.

Al respecto resulta valioso conocer y analizar las fases que señala Nico Verloop en la tarea de asesoramiento o apoyo externo, quien a partir del análisis de la evolución del sistema de apoyo educativo en Holanda, pero que bien pueden ser consideradas como equivalentes a las que se han dado en Argentina y muy probablemente en otros países. Verloop las enuncia de la siguiente manera:

Fase I: **Yo te diré lo que hay que hacer, o el asesor externo como experto.**

Fase II: **Ud. Ya lo sabe, o el potencial de la escuela.**

Fase III: **Síntesis.**

La primera fase: **yo te diré qué hay que hacer**, tiene lugar en un contexto de avance de las ciencias sociales y de gran optimismo en cuanto a las posibilidades de cambio y

Fundamentos en Humanidades

desarrollo social y educativo, a partir justamente de los aportes de las distintas ciencias. Los errores o las disfunciones se podían corregir, sólo había que contar con los saberes teóricos necesarios. De allí que el **asesor externo** como **experto**, era la pieza necesaria para ofrecer las soluciones más educadas a los problemas planteados. Verloop dice recordar este período como si hubiese sido una especie de “médico”, y con ello creo que sintetiza, metafóricamente con justeza y precisión, la concepción del asesor como experto.

Sin embargo a la mitad de los 70 el autor señala un punto de inflexión en el modelo, cuando arreciaron críticas al mismo, fundamentalmente desde el punto de vista ideológico, ya que se comenzó a defender el lugar de los docentes como agentes capaces de pensar y producir los cambios, rechazando la idea de que los mismos se impongan desde la decisión de alguien externo, como poseedor del saber. Por otro lado, la investigación educativa también ponía en evidencia la escasa eficacia y duración de los cambios surgidos de esta concepción de asesoramiento.

La Segunda Fase, “**Ud. Ya lo sabe**”, está marcada por un cambio radical en cuanto al rol del asesor externo, como consecuencia de pensar que el potencial para la innovación estaba en el claustro docente como un todo, capaz de lograr su propio saber y apoyo necesarios. Esto condujo a una idealización de las posibilidades concretas de los docentes y a una desmesura en cuanto a su real poder de cambio por dos razones: En primer lugar y por lo general, los profesores que asumen con entusiasmo y por decisión propia procesos de innovación, son una minoría; en segundo lugar los profesores han permanecido muy metidos hacia el interior del aula y carecen de experiencia en actividades que comprendan y comprometan a la institución como un todo con capacidad para elaborar su propio “proyecto educativo”. Como es posible deducir de lo expuesto, esta concepción implicó grandes riesgos y pérdida de energías en discusiones y múltiples apreciaciones y ambigüedades, que se tradujeron en resultados poco deseables.

La pregunta de Verloop frente a la situación descripta es ¿dónde estaban los asesores externos? y se contesta que al menos puede decir dónde no estaban: precisamente en la aulas, porque se habían olvidado de los profesores reales y concretos, de sus problemas y lo que es más grave aun, de los contenidos de la educación. Su preocupación se había centrado en el proceso, actuando más como un moderador o coordinador de las reuniones de los profesores que como un asesor con oportunas intervenciones produjeran los aportes y orientaciones teórico - prácticas necesarias.

Si bien se le reconocen a esta concepción algunos aportes positivos fundamentalmente referidos a una mayor participación y toma de conciencia de problemas educativos, a la vez que les permitió a los profesores diseñar acciones comunes, las limitaciones del modelo marcaron los escasos efectos producidos en las aulas y el descuido de un aspecto central del currículum como lo es el de los contenidos. Como consecuencia de ello los resultados en cuanto al rendimiento de los alumnos no mostraron mejoramiento o en algunos casos empeoraron.

Finalmente la Fase que Verloop denomina **Síntesis**, surge en un contexto donde se produce o se requiere mayor autonomía de las escuelas, frente a una administración central con pocas intenciones de inversión presupuestaria, pero que marca objetivos a realizar pidiéndole a las escuelas que arbitren los medios y formas para lograrlos. Son en consecuencia las propias instituciones o centros educativos los que deciden qué tipo de asesoramiento requieren, por cuánto tiempo lo tendrán, acordando formas de trabajo y teniendo en sus manos las decisiones finales. Es decir que aquí el rol de **experto** asume distintas características y funciones a las correspondientes al experto de la Fase I.

La tendencia actual es precisamente la de fortalecer a las escuelas en su propio potencial para el cambio y la innovación, tomando en cuenta a todos los actores institucionales. Con ello el papel del asesor externo es sumamente delicado en tanto tiene que buscar el equilibrio entre el asesoramiento, aporte u orientación oportuna y adecuada, a partir de un diagnóstico y posicionamiento correcto, de una escucha y mirada inteligente y de una oportuna intervención que estimule y dé impulso a iniciativas, proyectos y acciones pertinentes.

Resulta interesante relacionar las Fases mencionadas por Verloop con lo trabajado por Nieto Cano en cuanto a modelos de **transferencia directa**, que ejercía el asesor externo visto como experto que sabe precisamente lo que hay que hacer en una relación “jerárquico - dirigista”, asimilable a mi criterio al experto de la Fase I, ya que en ambos casos se relega

Fundamentos en Humanidades

a los profesores a un papel pasivo y de mero aplicador de cambios. Como consecuencia de las críticas a este modelo, que algunos autores como García y Gil (1986) entre otros denominaron “innovación sin cambio” se pasa a pensar en modelos más **procesuales y culturales**, otorgando un lugar privilegiado a las investigaciones que indagan acerca del pensamiento de los profesores, de su rol como diseñadores del currículum y de la enseñanza, a los problemas de orden epistemológico, etc.

Aquí se llega a una cuestión nodal en tanto hay un cambio de mirada hacia el asesor externo y su rol. Desde una postura crítica, tal como sostiene Carson (1985) los primeros modelos trabajados “tienen que ver con la más pura tradición empírico - analítica” de corte tecnocrático, mientras que desde la perspectiva crítica, lo que se intenta buscar es la forma de construir y desarrollar las funciones del asesor externo desde una teoría más comprensiva, que articule teoría y práctica de una manera diferente, yo diría dando lugar a la “praxis”, y con ideas claras acerca del cambio social, de justicia, de comunicación y racionalidad que permitan una mirada reflexiva y crítica de la realidad, y al mismo tiempo el diseño y desarrollo de proyectos democráticos y participativos. Este es precisamente el objetivo y desafío a enfrentar.

Segunda parte

Análisis de dos experiencias de asesoramiento o apoyo externo

Se analizarán dos experiencias realizadas como **Agente de apoyo o asesor externo**, a los efectos de mirarlas a la luz de diferentes aportes teóricos acerca del tema e intentar algunas conclusiones que puedan ser insumos de utilidad para quienes transiten por este camino profesional e inviten a la reflexión acerca de este nuevo campo teórico en construcción, y de sus relaciones con la práctica pertinente.

Las dos experiencias que se analizarán son recientes. La primera de ellas se refiere a el trabajo de asesoramiento y coordinación para la elaboración del Diseño curricular para la E.G.B. de la provincia de Neuquén, diseño que se constituyó en el primero elaborado en el país a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación y de la existencia de los C.B.C. (contenidos básicos comunes elaborados por el Consejo Federal de Cultura y Educación para todo el país). Tal como resulta evidente este trabajo respondió a una decisión política de los funcionarios de educación de dicha provincia; sin embargo se logró combinar una iniciativa proveniente desde “arriba”, con el diseño y desarrollo de un “proceso participativo” de todos los actores del nivel y de los especialistas, en la elaboración del diseño. El desempeño del rol de agente de apoyo o asesor externo, tuvo una duración de un año (diciembre de 1994 a diciembre de 1995) y concluyó con la publicación del Proyecto curricular para ser desarrollado a partir del siguiente año.

La segunda experiencia a analizar es de una magnitud mucho menor y responde a una demanda particular y autónoma de un Instituto de Formación docente de la provincia de Mendoza, que, preocupado ante los cambios que se avecinaban en la formación docente, pretende iniciar un proceso de revisión de sus propias prácticas y de elaboración sus propios diseños curriculares, a partir de la existencia de las C.B.C. para la Formación Docente, como así también la búsqueda de otras alternativas para el nivel. Esta es una experiencia más corta y menos sistemática, ya que la autonomía institucional es relativa, lo que dio lugar a distintas situaciones de avance y detenimiento en el proceso, situaciones que tuvieron que ver con las relaciones variables de la institución con los estamentos superiores a nivel provincial.

Antes de comenzar con el análisis de las mencionadas experiencias, se considera oportuno dejar planteadas algunas cuestiones para ser retomadas en el desarrollo del trabajo, que intentan invitar a reflexiones básicas acerca del tema, que surgen del entretrejo entre las prácticas realizadas y de sus relaciones con los aportes teóricos. Ellas son las siguientes:

¿Qué formación y habilidades son requeridas para desempeñar las funciones de agente de apoyo o asesor curricular?

¿En qué momentos de la carrera profesional uno se encuentra en mejores condiciones para desarrollar tareas de asesoramiento?

Fundamentos en Humanidades

¿Cómo evaluar los requerimientos y exigencias de las mismas en lo que respecta a su magnitud, tiempo, lugar de la demanda, características de la participación, necesidad o no de inclusión de especialistas o expertos, etc.?

¿Cómo tener en cuenta o prever los efectos institucionales que pueden producirse durante el proceso de asesoramiento y con posterioridad al mismo?

En realidad todos los interrogantes planteados pueden sintetizarse en una cuestión central que lleva a preguntarse acerca de **cómo se construye el rol del asesor**. Esto es precisamente lo que se tratará de mostrar a través del análisis de las experiencias seleccionadas para este trabajo.

I - Apoyo externo para la construcción del diseño curricular de la provincia de Neuquén

Desde la implementación de la Ley Federal de Educación, se comenzó en el país a producir una serie de acciones tendientes a su concreción gradual. Entre ellas es importante señalar la existencia de los C.B.C., aprobados por el Consejo federal de Educación, lo que les da validez para todas las jurisdicciones (provincias) del país. A partir de este hecho, a cada provincia le correspondía elaboración de sus propios Diseños curriculares, respetando en la cuestión referida a **contenidos**, los C.B.C..

Es justamente la provincia de Neuquén la primera en iniciar esta tarea. Para ella se convoca a un agente de apoyo externo (generalista), para asumir la coordinación general del proyecto de elaboración del Diseño Curricular para la EGB. Tomar la decisión respecto a la aceptación significó también tomar conciencia de la magnitud de la propuesta y del grado de desafío que implicaba, a la vez que de las posibilidades y condiciones y/o condicionantes de la misma.

Se produjo en el mes de noviembre de 1994, una primera entrevista con la autoridad convocante, en la que se presentó el trabajo a realizar, se intercambiaron ideas e informaciones y se establecieron algunos acuerdos básicos. Se facilitó al asesor curricular toda la información disponible en cuanto a elementos que permitieran elaborar un diagnóstico de situación: experiencias realizadas, diagnóstico elaborado por docentes, de carácter parcial, normas legales básicas de la provincia, etc. El análisis de la información obtenida y la reflexión acerca de ella, permitieron elaborar un primer cuadro de situación del que se considera pertinente señalar las siguientes cuestiones, que permiten tener una visión global de las características del proyecto a iniciarse:

- **En cuanto a los aspectos políticos y de toma de decisión:**

- La decisión estaba tomada desde **arriba**, y la funcionaria responsable directa del proyecto tenía absoluta claridad en cuanto a las metas deseadas y condiciones de desarrollo del proyecto.

- Esta decisión desde **arriba** debía combinarse con un **proceso participativo** desde las bases, para el cual se había diseñado un modelo que no se había puesto totalmente en práctica que comprendía distintas instancias de trabajo: Núcleo de producción institucional, Núcleo de producción zonal, Núcleo de producción central, que contaba con los representantes de los docentes de toda la provincia, más otros actores del sistema educativo que en el transcurso del trabajo se fueran incorporando.

- El trabajo del agente de apoyo externo consistió en asesorar y coordinar a distintos grupos de actores del sistema, lo que exigió luego de su conocimiento, pensar contenidos y estrategias de asesoramiento adecuados a cada uno de ellos. Esos grupos fueron los siguientes:

Grupo de especialistas de áreas: encargados de trabajar específicamente la cuestión de contenidos de cada una de las áreas y sus orientaciones didácticas. Es necesario aclarar aquí que la mayoría de ellos habían participado de otras experiencias de diseños curriculares, pero con características diferentes a las que este proyecto exigía.

Equipo técnico: así llamado a un grupo de especialistas de distintas formaciones (psicólogos, asistentes sociales, psicopedagogos, etc.) que en realidad no constituían un

Fundamentos en Humanidades

grupo, que no tenían muy en claro sus funciones respecto del proyecto curricular, con claras resistencias y ambigüedades hacia las autoridades y con distintos intereses y grado de compromiso acerca del proyecto a iniciarse. Cabe aclarar que uno de sus miembros se convierte en un actor clave, que lleva la historia del proceso, alertando permanentemente acerca de cuestiones importantes a tener en cuenta en el proceso iniciado.

Equipo de Supervisores: quienes tampoco constituían un grupo homogéneo, sino que por el contrario, mostraban diferentes formaciones, experiencias y capacidades para participar en un proceso como el que nos comprometía. También se notaba en ellos una crítica a veces explícita, a veces implícita hacia las autoridades y hacia el Equipo técnico.

El grupo de docentes que constituían el Núcleo de producción Central: este grupo actuaba como representante de sus colegas y eran los responsables de traer a la discusión las resoluciones y problemas planteados en los Núcleos organizativos ya mencionados y de transmitir hacia abajo, lo trabajado o resuelto en las reuniones del Núcleo de Producción Central. Se realizaron en el año 5 reuniones de este tipo, que como es de suponer dada la complejidad e importancia de las mismas requirieron de una atenta y cuidadosa planificación.

Tiempo previsto para el proyecto: Esta categoría se constituyó en central en tanto el tiempo político del gobierno de la provincia marcaba el tiempo pedagógico, un año, ya que, tal como ocurrió, se produjo como consecuencia de las elecciones a Gobernador y diputados un cambio total de autoridades, en razón de que las mismas fueron ganadas por el otro grupo interno del mismo partido político. De modo que ésta situación llevó a comprender a todos los actores comprometidos con el proyecto, que era imprescindible para que no se desperdiciaran esfuerzos y posibles abordajes del mismo, concluir el año de trabajo con el Primer borrador de Diseño Curricular escrito y distribuido en todas las escuelas.

Experiencias anteriores: Aquí se presentaba una situación dual. Por un lado era necesario recuperar e integrar al nuevo proyecto, acciones y experiencias anteriores asistemáticas pero valiosas. Por el otro había que revertir una situación inmediata anterior en cuanto a preparación para el cambio curricular calificada como negativa por todos los actores, desde las autoridades hasta los docentes.

- **En cuanto a las características del contexto de elaboración y desarrollo del proyecto.**

Características peculiares de la provincia de Neuquén

Es esta una provincia ubicada al oeste del país, lindando con el país limítrofe de Chile. Presenta características geográficas dispares: zonas más pobres, secas, zonas de montaña con fomento del turismo dada su belleza natural, algunos centros urbanos como la ciudad capital que venía con un desarrollo sostenido de su economía y aumento incesante de su población, dado que en la década pasada constituyó un polo de atracción para la radicación de una población generalmente joven, en búsqueda de nuevas posibilidades de vida. Este proceso está hoy detenido y aun en retroceso, dadas las características del contexto global del país, con incremento de la desocupación y desaparición o quiebra de las pequeñas y medianas empresas.

De todos modos sigue siendo Neuquén un centro importante en la zona sur-oeste del país en razón de posibilidades de seguir trabajando en rubros como petróleo, gas y otras posibilidades que tiene la zona.

Las mencionadas características son importantes en la organización y distribución de las escuelas ya que existe un grupo de escuelas grandes, especialmente en los centros urbanos más desarrollados, otro de escuelas más pequeñas ubicadas en centros de escasa población y un gran número de escuelas rurales, muchas de ellas de montaña que atienden a poblaciones pequeñas y aisladas del resto. A ello hay que agregar la existencia de grupos de población indígena (mapuches) que tienen una atención especial dentro del sistema aunque muchos concurren a las escuelas comunes.

Características del colectivo docente

Fundamentos en Humanidades

Este colectivo docente presenta algunas características peculiares en cuanto en general se trata de un grupo bastante joven, que ha venido desde distintos lugares del país - lo que hace suponer formaciones diferentes- con mucha fuerza y espíritu combativo, nucleados en un gremio que las asume, tal vez radicalizando extremadamente sus posiciones lo que a menudo produce alejamiento de las bases. Por ejemplo en este proceso de cambio curricular el gremio no dio su apoyo como tal (tampoco se lo convocó especialmente, por decisión de las autoridades, dado que las negociaciones iniciadas no permitieron acuerdos básicos), sin embargo se logró una activa, entusiasta y comprometida actuación de los docentes de base y de otros grupos del sistema.

Al momento del inicio del proyecto en cuestión, se podía considerar que era la provincia que ofrecía las mejores condiciones de trabajo docente del país en cuanto a salarios, condiciones materiales de las escuelas, períodos especiales de trabajo institucional dentro del calendario escolar, acciones asistenciales a los alumnos como numerosos comedores escolares, etc.-

Hoy la situación ha cambiado y los docentes neuquinos participan de un movimiento de protesta iniciado ante medidas de las autoridades gubernamentales, que implican la reducción de los salarios y de conquistas de los docentes.

Consideraciones acerca del proyecto y su proceso de elaboración y desarrollo

Las caracterizaciones desarrolladas en el apartado anterior permiten anticipar la complejidad del proceso y el surgimiento de dificultades y conflictos en su desarrollo.

Como primer tarea se requiere al asesor la elaboración de un pre - proyecto de trabajo anual, para ser sometido al análisis y aprobación de los distintos actores e instancias de participación, especialmente por el Núcleo de Producción Central. En mencionado documento se presenta al proceso de elaboración del Diseño curricular como, al mismo tiempo, un proceso de perfeccionamiento docente ya que una acción implicaba a la otra, en tanto preveía articular permanentemente los aportes de la teoría y de la práctica, así como su mutua revisión. De esta manera se concibe el proceso de elaboración y desarrollo del currículum como formación permanente del profesorado y como palanca de transformación del mismo.

Para el mes de febrero del siguiente año, se preparó, con la colaboración de los miembros de la cátedra de Currículum de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario, un documento de trabajo sobre el **Marco teórico** para el diseño curricular. Dicho documento, siguiendo el circuito de participación establecido, fue analizado y discutido por todos los docentes del nivel primario de la provincia. Esta tarea fue acompañada por una serie de "Encuentros Presenciales" donde durante una semana el equipo autor del documento mantuvo reuniones de trabajo con docentes de distintos lugares de la provincia, reunidos en grupos de aproximadamente 60 personas. Esta instancia que se constituyó en un desafío profesional indudable, resultó fundamental en relación con la institucionalización de modos de trabajo, de ruptura de pre-juicios y en la búsqueda del compromiso con el proyecto. Los aportes realizados por los docentes, así como interrogantes o dudas por ellos planteadas, fueron tenidas en cuenta para la re - elaboración final del Marco teórico.

A partir de este momento, que puede ser considerado como **fundacional** para el proyecto -en tanto se parte de una concepción del **currículum**, como proyecto a realizar en la práctica (Stenhouse), como construcción cultural Grundy (1991), como proyecto político-pedagógico, síntesis de posiciones sociológicas, políticas, epistemológicas, psicológicas y didácticas (Brovelli)- todos los documentos elaborados por los distintos grupos de especialistas son sometidos al mismo proceso de trabajo y reconstrucción.

Si bien es ésta una breve reseña del proceso - que seguramente por ser tal, no realiza un análisis minucioso de todos y cada uno de sus de sus momentos- cabe agregar que el plan de trabajo se cumplió con los necesarios ajustes, y que en los primeros días del mes

Fundamentos en Humanidades

de diciembre de 1995 la provincia de Neuquén tuvo en cada una de las escuelas un ejemplar del Diseño curricular para la E.G.B. (Enseñanza General Básica).

A los efectos de poder tener mayor claridad en cuanto a las condiciones de realización del trabajo de asesoramiento, resulta de interés puntualizar algunas cuestiones básicas como las siguientes:

- En primer lugar se debe aclarar que todos los asesores, tanto el generalista como los especialistas, contaron desde el inicio con **contratos**, que si bien no especificaban detalladamente todas las funciones cumplidas, sirvieron como marco legal y ofrecieron la seguridad necesaria en cuanto a la continuidad del proyecto durante el tiempo acordado.

- En segundo lugar una preocupación prioritaria fue la de dejar en claro desde el inicio la distribución de responsabilidades entre todos los grupos de actores intervinientes y los modos y acuerdos necesarios para las distintas toma de decisiones. En tal sentido se tuvieron en cuenta las distintas funciones y por lo tanto conocimientos y habilidades que se esperaban y requerían del rol de asesor **generalista** y los asesores **especialistas**. Sobre el primero recaía la responsabilidad general de la coordinación general del proyecto y la de ofrecer los aportes teóricos necesarios y oportunos, como así también los procesos de toma de decisiones en los aspectos referidos a temas curriculares específicos, tal como criterios de organización de los contenidos, criterios generales de enseñanza, etc.-

- En tercer lugar, se puede asegurar que desde el lugar del asesor generalista, posiblemente el de mayor compromiso, y desde el de los otros especialistas, se tuvo en claro desde un principio la dimensión ética de la labor que emprendimos y realizamos, cuyos efectos se producirían, aunque de diferente manera e intensidad en tantos sujetos sociales como docentes, alumnos, funcionarios, padres, etc.

- El cuarto lugar es oportuno señalar que el proceso fue evaluado por los distintos especialistas y la funcionaria a cargo, como democrático, riguroso académicamente y con los espacios de libertad suficientes como para estimular a cada grupo a poner en juego el máximo de sus potencialidades. Esto significa que hubo una adecuada y justa distribución del poder, que indudablemente estuvo ligado, por un lado, a la posesión de conocimientos, opciones de poder, (Popkewitz, 1988), y, por otro, con los lugares que se ocupaban en el sistema y específicamente en el proyecto.

Análisis de la experiencia desde algunos aportes teóricos

Al respecto y atendiendo a las posibilidades y limitaciones de este trabajo, se realizará un recorte en el análisis que tomará los siguientes puntos, a modo de conclusiones parciales:

A) Concepciones acerca del asesoramiento o apoyo externo que fundamentan la experiencia.

- En relación con la cuestión planteada acerca de las funciones del **experto en procesos o Generalista** y del **experto en contenidos o Especialista**, la experiencia realizada, articula necesaria y exitosamente ambos tipos de expertos. Cabe señalar que en las tareas pertinentes a esta cuestión, el acento se puso en dos aspectos centrales del currículum: los contenidos y su enseñanza. Esto requirió trabajar fundamentalmente cuestiones de orden epistemológico y didáctico, a la vez que llegar a acuerdos básicos acerca del formato del currículum. Este fue un proceso arduo, que requirió elaboraciones y re-elaboraciones permanentes y por supuesto, momentos de conflicto, que se resolvieron generalmente respetando acuerdos y permitiendo las diferencias que no atentaran contra la coherencia general del proyecto.

Es importante señalar tal vez como un alerta, un primer momento del trabajo donde de modo implícito, que luego se hizo explícito, los **Especialistas** se colocaron en una situación de dependencia del **experto generalista**, pensando que había que trabajar a partir de las concepciones e ideas de este último. La oportuna aclaración de esta cuestión permitió resolver esta equívoca situación inicial y revertir a tiempo el proceso, con lo cual y de acuerdo con lo expresado por los Especialistas en la evaluación final, pudieron trabajar y crear en libertad.

Fundamentos en Humanidades

- El trabajo realizado puede ubicarse claramente como **orientado hacia el cambio o la mejora** (Rodríguez Romero, 1992), en tanto intencionalmente ambos se persiguen. De allí también lo difícil y comprometido del proceso que obligó a tener en cuenta tanto elementos organizativos, como personales y contextuales, atendiendo a su vez a distintos tipos de diferencias existentes entre los distintos actores.

- Como ya se dijo, el proyecto contempló desde sus inicios el asesoramiento y participación de los diferentes actores del sistema, por considerarlos factores centrales en la **Formación permanente del Profesorado**. En relación con esto, fue necesario trabajar con los docentes los conceptos de capacitación, perfeccionamiento y formación permanente - ya que en ellos primaba la concepción tradicional, como asistencia a cursos de perfeccionamiento y/o la lectura de materiales bibliográficos - con la intención de revertir o modificar esos conceptos en función de la práctica que habíamos desarrollando.

- Este ha sido indudablemente un **modelo de proceso**, construcción cultural que comprometió a muchos actores diferentes, que puede ubicarse siguiendo a Verloop en la Fase III, llamada por él de **síntesis**, en tanto los expertos si bien tuvieron un rol fundamental en la construcción del diseño, compartieron la concepción del docente como Profesional capaz de crear y re-crear su práctica en la medida en que pueda producir articulaciones entre ella y la teoría, posibilitando cambios o innovaciones.

- La experiencia realizada se diseñó y desarrolló de tal manera que combinó el **cambio desde arriba** con el **cambio desde abajo**. Este fue un punto central en la construcción del proyecto, y significó un esfuerzo atento y permanente del **asesor generalista**, quien debió mantener el equilibrio necesario y facilitar la resolución de los conflictos que se fueron produciendo, tratando de gestar acuerdos necesarios en el desarrollo del trabajo.

- Dado que la experiencia realizada estaba considerada como la primer etapa de un proceso que contemplaba una duración de 5 años, a partir de contar con la financiación de un crédito externo con participación interna, se preveía para el año siguiente su implementación y nuevos apoyos externos para la elaboración de los Proyectos Institucionales de centro, su seguimiento y evaluación. También estaban contemplados Proyectos Específicos de adecuación a distintos contextos, todo ello acompañando por proyectos sistemáticos de perfeccionamiento docente a través de lo que se ha dado llamar Red Federal de Formación docente Continua.

A partir de los aportes de esta experiencia, se considera importante la reflexión acerca de dos cuestiones fundamentales del campo del **asesoramiento curricular**: **1) La importancia del inicio de la relación de asesoramiento** y, **2) Las condiciones requeridas o pericia del agente de apoyo externo**.

1) Importancia del inicio de la relación de asesoramiento

Se tratará de analizar el **momento inicial de la relación de asesoramiento**, tomando como referencia teórica, lo expuesto por el Prof. Moreno Olmedilla (1992) acerca del tema, es posible coincidir con él en cuanto a que el solo hecho de plantearse este tema como problema específico, supone una ruptura con modelos de asesoramiento escolar o curricular en los que como punto de partida se tomaba el diagnóstico de características, necesidades, ámbitos de intervención, etc. Así aparecen otras cuestiones importantes tales como: la creación de un clima inicial apropiado, definición de expectativas y condiciones de trabajo, roles a desempeñar por distintos actores comprometidos en el trabajo, y el establecimiento de algunos acuerdos básicos.

Dadas las características de esta experiencia concreta de asesoramiento que, por lo ya expuesto implicaba una tarea sumamente compleja y comprometida, hubo otro punto que surgió como importante para tener en cuenta, y es el referido a la cuestión del **poder**, su manejo y distribución. Este concepto aparecía claramente relacionado con la capacidad de decisión de las autoridades y también de los distintos actores comprometidos, ya que de entrada se planteó el proceso como **participativo**, y en esto la provincia ya contaba con antecedentes. Pero más allá de esta experiencia específica, el problema del poder y su manejo, constituye una cuestión clave a tener presente en el momento inicial, aun teniendo en cuenta que es durante el desarrollo del proceso donde verdaderamente se pone en evidencia esta problemática.

Fundamentos en Humanidades

El análisis retrospectivo del trabajo realizado, permite concluir que los tres objetivos de toda tarea de asesoramiento curricular, señalados por Moreno Olmedilla (1992), siguiendo a otros autores preocupados por el tema como Área y Yañez (1990) y Escudero (1990), se cumplieron. Ellos pueden sintetizarse de la siguiente manera:

1. Presentar, intercambiar y discutir información necesaria para conocerse mutuamente y clarificar expectativas y posibilidades de la relación de asesoramiento.
2. Alcanzar acuerdos y compromisos del asesor externo, otros asesores como los especialistas en este caso específico, y los docentes.
3. Organización de una infraestructura básica que, teniendo en cuenta las condiciones del contexto en cuanto a posibilidades y limitaciones, permitiera pensar en la viabilidad del proyecto con relación a tiempos, materiales producidos, espacios de trabajo, etc.

Es pertinente aclarar que el tercero de ellos requirió de ajustes y de la creación de instancias que se hicieron necesarias durante el desarrollo del trabajo dada su complejidad, lo que implicó recurrir a innovaciones en cuanto a estrategias y acciones propias del proceso que se desarrollaba. Tal por ejemplo, se consideró necesario armar un circuito de circulación de la información, que en forma circular tuviera en cuenta a todos los actores: asesores generales y especiales, supervisores, directores y docentes.

Con respecto a los problemas implícitos en la construcción de la relación inicial, se realizarán algunos señalamientos que ayudan a la mayor comprensión de esta cuestión. Ellos tienen que ver con los siguientes puntos:

a) En lo referente al clima del contexto en que se va a trabajar y la propuesta de asesoramiento, es necesario realizar algunas discriminaciones, ya que se dio un momento inicial que fue básico y fundamental, con la autoridad responsable e iniciadora del proyecto, en el que quedaron en claro las condiciones, criterios y características del trabajo por realizarse y del contexto. Sin embargo es importante señalar que esta relación inicial se volvía a producir ante el primer contacto con cada uno de los grupos a los que se tenía que asesorar (especialistas, equipo técnico, supervisores, docentes), y en cada uno de los casos fue fundante.

b) En cuanto al papel de la administración educativa. En el caso que se está analizando, este punto tuvo varias aristas diferentes. Como ya ha quedado claro la contratación del asesor se realizó en forma directa con la administración educativa de la provincia y especialmente a través de la Directora General del Nivel Pre-primario, Primario y Especial, y como ya se dijo cumplió, con los objetivos esperados. La relación inicial con los otros grupos: Supervisores, equipo técnico, especialistas y docentes implicó diferentes situaciones. Los mismos mantuvieron una actitud inicialmente expectante, que mostraba roces y desconfianzas con la autoridad, las que actuaron como obstáculo en la relación inicial del asesor con ellos. Esto se revirtió cuando, durante la misma pudieron darse cuenta que la posición del asesor y por lo tanto su rol, no era el de representante de la autoridad, sino por el contrario, se ubicaba como especialista en currículum, dispuesto a crear y desarrollar un proyecto de manera cooperativa y compartida. A ello, debe agregarse por parte de los docentes otro factor inicial de desconfianza: el pre-juicio en cuanto a la procedencia universitaria del asesor, por lo que suponían que, tal como algunos lo expresaron, formaba parte de los "teóricos de escritorio". Esto pudo revertirse ante el conocimiento de algunos datos del *curriculum vitae* del asesor, a través de los cuales se podía comprobar su pasaje por distintos lugares del sistema educativo y especialmente el trabajo como directora de una institución educativa (de nivel terciario) que había tenido un rol relevante en el cambio curricular para la formación docente. Esto permitió un acercamiento a ellos de una manera diferente, el asesor aparecía como una "especialista curricular" que manejaba cuestiones teóricas pero que, al mismo tiempo, tenía experiencia práctica en el campo educativo y curricular.

Por supuesto que se hizo evidente la necesidad de ubicación del asesor como coordinador y articulador entre los distintos grupos de trabajo, con un claro compromiso en un proyecto que permanentemente abordara la tarea de articular la teoría y la práctica.

c) El valor potencial de la implicación global, en este caso de los distintos actores del sistema en el proceso, o de un grupo más reducido. Aquí había tomada una decisión política desde el inicio: se buscaba la implicación global de los distintos actores del sistema. Se

Fundamentos en Humanidades

puede aseverar que este objetivo se cumplió, con mucho esfuerzo, con negociaciones permanentes y con la rigurosidad profesional puesta al servicio del proyecto por los distintos asesores. Desde ya el grado de comprensión y compromiso tuvo las inevitables y esperadas diferencias, especialmente en los docentes, en razón de historias y formaciones anteriores y de actitudes dispuestas a poner en juego. Resulta pertinente destacar que durante el proceso de trabajo, mejoró notablemente la relación de la Directora Provincial con los docentes, produciéndose un mayor acercamiento que tuvo efectos favorables en cuanto a la credibilidad del proyecto y de sus responsables, lo que se tradujo en mayor compromiso por parte de los docentes.

d) En cuanto a las metas previstas en la relación de asesoramiento y la institucionalización de los procesos de colaboración, puede decirse que fue el punto más claro y sencillamente enunciado, aunque su concreción fuera sumamente compleja y difícil: se trataba nada más y nada menos que la elaboración del Diseño curricular provincial, de manera participativa y colaborativa entre los distintos actores comprometidos, en el término de un año. Los procesos de colaboración fueron claramente enunciados pero necesitaron del tiempo y de las situaciones adecuadas para lograrlos. El desarrollo del proceso de trabajo tuvo indudablemente como características permanentes las de identificar, abordar y resolver problemas, lo que implicó constante toma de decisiones y diseño de acciones pertinentes.

Por otra parte, y tal como fuera planteado desde el inicio, la construcción del proyecto de trabajo y su desarrollo implicaron un mejor conocimiento de las escuelas de la provincia y de sus problemas y trayectorias; un mayor desarrollo profesional de los participantes y por supuesto todo ello teniendo como meta la mejora de la práctica, lo que implicaba la mejora de la práctica cotidiana en las aulas. De este último punto no es posible dar cuentas, en tanto la tarea de asesoramiento no continuó al año siguiente para cuando se tenía prevista la puesta en práctica del diseño elaborado.

Una reflexión final respecto al inicio de la relación de asesoramiento, reconociendo su importancia y carácter fundante respecto del trabajo a desarrollar, permite realizar los siguientes señalamientos: puede no ser irreversible, con ello se quiere decir que es posible superar situaciones iniciales poco claras, equívocas o poco sustanciosas, con un cuidadoso replanteo, que por supuesto tiene un costo que hay que poder asumir y evaluar.

Necesita ser tenida en cuenta permanentemente durante el proceso de trabajo, para atender a posibles o convenientes reajustes de acuerdos y metas o para su replanteo. Esto va ligado a la existencia de probables conflictos y a su resolución, lo que seguramente requiere de nuevas negociaciones.

Superada la relación inicial atendiendo a los recaudos que se derivan de lo expresado anteriormente, queda por enfrentar el diseño y desarrollo de la tarea de asesoramiento. En tal sentido tres cuestiones básicas a tener en cuenta³:

1. La necesidad de trabajar con los modelos mentales que posean los profesores o asesorados, tratando de clarificar los modelos y sus diferencias o contraposiciones, a los efectos de construir un modelo consensuado y compartido.
2. Facilitar la creación de una visión de futuro trabajando con “escenarios posibles” o con situaciones hipotéticas que sirvan de anticipación de lo que puede suceder.
3. Atender a los grupos de poder que estén conformados y a su interjuego, tratando de neutralizar las facciones en competencia, mostrando su imparcialidad y carencia de alianzas.

2) Las condiciones requeridas o pericia del agente de apoyo externo

Por el momento, se realizará una aproximación al tema, ya que el mismo va a ser retomado luego del análisis de la segunda experiencia.

Diferentes autores han mostrado su preocupación por las condiciones o habilidades requeridas por los agentes de apoyo externo. Ellas están indudablemente en relación a los

³ Para profundizar en cuanto a etapas del trabajo del asesor curricular, se recomienda consultar el cap. 8 “Asesoramiento en los procesos de desarrollo curricular” de Araceli Estebanz García, en *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*.

Fundamentos en Humanidades

roles y funciones que se desempeñan y demandan. Como un primer antecedente se pueden mencionar los aportes de Havelock (1969) quien recoge una amplia variedad de roles y funciones.

Louis (1985), realiza un estudio de tipo descriptivo que le permite recoger una importante variedad de tareas observadas en distintos países, que pueden resultar de interés a los efectos de caracterizar las funciones y actividades propias de los asesores externos.

Es interesante tener en cuenta, en relación con las características de la experiencia de asesoramiento que se está analizando, la clasificación de habilidades a las que llegaron Miles, Saxl y Lieberman (1988), luego de una investigación realizada acerca de agentes de cambio trabajando en distintos programas de mejora escolar. Son una serie de habilidades agrupadas de la siguiente manera:

- **Habilidades generales:** 1) facilidad y naturalidad interpersonal; 2) funcionamiento del grupo; 3) formación/acción en contextos de trabajo; 4) profesor experto; 5) contenido educativo; 6) administrativa/organizativa.

- **Habilidades específicas:** (área personal) 7) toma de iniciativa; (área socio-emocional) 8) construcción de confianza/relación/conformidad; 9) apoyo; confrontación; 11) mediación de conflictos; 12) colaboración; 13) construcción de autoconfianza; (área tarea) 14) diagnóstico individual; 15) diagnóstico organizativo; 16) dirección/control; (área de contenido educativo) 17) provisión de recursos; 18) demostración.

Si bien esta clasificación no resulta suficientemente clara o explícita en algunos de sus puntos, cubre con amplitud las habilidades requeridas para el apoyo externo, aunque cada una de ellas podría dar lugar a un desarrollo más exhaustivo. De todos modos este listado de habilidades dan cuenta de la complejidad y exigencias del rol, especialmente en trabajos de gran magnitud como el caso de analizado.

Otro aporte interesante resulta el de Fullan (1982), quien analiza las funciones derivadas del rol de apoyo externo en relación con las distintas etapas del cambio o proceso. Así es como señala las etapas: de **adopción/movilización**, que tiene que ver con las actividades de la etapa inicial; de **implementación**, etapa de desarrollo y formación en ejercicio; de **continuación**, que tiene que ver con la identificación y previsión de personal y recursos para el cambio sostenido.

Las etapas señaladas son útiles para pensar el proceso y las distintas actividades y requerimientos propios de cada una de ellas. En el caso particular que se analiza es posible afirmar que se dieron estas etapas, pero también resulta oportuno agregar que es necesario pensar en ellas como un continuo, de modo tal que su secuencia no implica necesariamente olvidarse de la anterior o de la posterior, dándolas por cerradas y acabadas.

Finalmente, y por ahora como una generalización en cuanto a la pericia del agente de apoyo externo generalista, se puede decir a partir de un reconocimiento del camino recorrido, que al menos en este caso particular, se considera que se pudo desempeñar con éxito esta función tan compleja, poniendo en juego la formación y capacidad total, profesional y personal. Para ello fue fundamental no sólo la formación teórica, sino también el hecho de haber desempeñado durante la carrera docente diferentes cargos y funciones, tales como el de asesora pedagógica interna, profesora en distintos niveles y modalidades de enseñanza, cargos directivos y de funcionaria del Ministerio de Educación en el área de perfeccionamiento docente, y muy especialmente el hecho de haber participado activamente en procesos de cambios curriculares.

II - Un caso de asesoría o apoyo externo en un instituto de formación docente de la provincia de Mendoza

Contextualización general de la tarea de asesoramiento

Este caso se refiere a una demanda puntual y autónoma de un instituto de formación docente perteneciente a una ciudad importante dentro de la provincia de Mendoza. Se trata de un instituto transferido por la Nación a la provincia, hecho que forma parte del proceso de

Fundamentos en Humanidades

transformación del sistema educativo que comprendió la transferencia de todos los servicios educativos de la Nación a las distintas provincias. Ello había creado una situación de incertidumbre y confusión en las instituciones que sufrieron este traspaso, ya que se encontraban atravesando un tiempo de transición y adaptación a nuevas normas y pautas de funcionamiento.

En el caso especial de este instituto, que contaba con cuatro carreras de profesorado para el Nivel medio (hoy en desaparición con la nueva estructura del sistema educativo, suplantado por el llamado Nivel Polimodal): Profesorado en Matemática, en Lengua, en Ciencias Naturales y en Geografía, se le agrega el problema de que la provincia no cuenta a nivel ministerial con una estructura fuerte de Nivel Superior y con suficiente normativa, ya que el mismo tenía escaso desarrollo al momento de la transferencia.-

La institución, que tenía una historia de 15 años de vida, ha logrado un reconocimiento en la ciudad y la zona. Su grado de crecimiento ha significado que debía funcionar en dos locales - compartidos con escuelas primarias - bastante distante uno de otro, lo que dificulta enormemente su funcionamiento y hace a la separación, al menos de espacio físico, de las distintas carreras.

Presentación de la demanda

En el momento de presentar la demanda de apoyo externo, la institución se encontraba bajo la dirección de una Rectora con claras inquietudes por la mejora de la calidad de la oferta institucional y preocupada principalmente por dos cuestiones: la formación permanente de los docentes y el destino de la institución. Por ejemplo se había concretado la visita de especialistas de reconocido prestigio en el país y la realización de cursos de capacitación de larga duración. En cuanto al segundo punto: destino de la institución, había tomado clara conciencia de la situación que podríamos caracterizar como de "riesgo" ante la evaluación a que se van a ver sometidos todos los institutos de Nivel Superior y ante los inminentes cambios en la formación docente, a partir de nuevas exigencias para su funcionamiento y de cambios de los currícula.

Es precisamente esta última situación enunciada, la que lleva a solicitar el asesoramiento externo, contando para ello con un aval verbal, de las autoridades provinciales. La demanda inicial, se explicita en los siguientes términos: contar con un asesor externo en currículum, que apoye a la institución en la elaboración de propuestas curriculares que atiendan a las nuevas exigencias y que apunten a la mejora del servicio. Se informa previamente que distintos grupos de profesores cuentan con proyectos con diferente grado de avance y consistencia interna.

Conformación del proceso de asesoramiento y acciones realizadas

Luego del primer contacto directo con la Rectora, quien sintéticamente pero con claridad, señaló las características generales de la institución y las específicas de cada carrera, se acordaron algunas metas posibles y las primeras acciones a concretar. Luego de ello se realizó una reunión con los distintos Jefes de Departamento (uno por cada carrera, más otro por las llamadas materias pedagógicas) y con posterioridad se realizaron reuniones con distintos grupos de docentes que habían sido invitados a participar de la tarea.

Las reuniones de trabajo mantenidas permitieron obtener información acerca de lo trabajado por las diferentes carreras en cuanto a cambios curriculares y realizar intercambios al respecto. Como consecuencia de ello, se percibieron notables diferencias en cuanto grado de avance, posiciones ideológicas y teóricas, y apertura y flexibilidad frente al cambio. Un primer análisis de la situación llevó a la conveniencia de plantear una actitud de prudencia ante el trabajo a realizar y se decidió avanzar a partir del nivel alcanzado por cada uno de los distintos grupos, lo que suponía pensar que sería muy difícil alcanzar grados de desarrollo y producciones de nivel homogéneo. A modo de síntesis se puede expresar lo siguiente:

- La carrera de **Geografía** contaba con el grupo progresista, dinámico y dispuesto al cambio. Tenían elaborada una propuesta de Post-Título que se pudo rever y ajustar y que

Fundamentos en Humanidades

hoy, luego de algunas idas y vueltas por parte de las autoridades provinciales, ha sido autorizada su puesta en práctica.

- La carrera de **Ciencias Naturales**, había avanzado bastante en las propuestas de cambio, pero al momento del trabajo de asesoramiento, existían dos proyectos que aparecían como opuestos, sostenidos por dos grupos de diferente formación, uno con formación docente y otro con formación profesional proveniente del campo de la biología y la química. En forma casi inexplicable por la rapidez, luego de dos reuniones de trabajo, los docentes responsables de las propuestas se dieron cuenta que las mismas eran excluyentes, pero pudieron llegar a acuerdos a través de los cuales se percibió su complementariedad o integración.

- La carrera de **Matemática**, no tenía al momento, clara percepción del significado de un cambio curricular, y parecían más preocupados por acercarse a los planes de estudio que tiene la Universidad, y por problemas de tipo normativo-organizativo, como temas de correlatividades, distribución cuatrimestral o anual de las materias. Se percibió rápidamente que es ésta una sección de profesorado para producir verdaderos cambios se necesitaría de un proceso más largo y difícil.

- La carrera de **Lengua**, presentaba otras características. En primer lugar los profesores estaban orgullosos del camino recorrido y de su formación. Mostraban al inicio, poca disposición para el cambio ya que en realidad consideraban que lo que estaban haciendo era lo mejor o lo correcto. Otra cuestión a tener en cuenta es que el profesor que actuaba como Jefe de Departamento se mostraba muy dependiente de otros colegas que contaban con el reconocimiento de sus pares, lo que evidenciaba algunos problemas en cuanto al manejo del poder. Luego de una primera reunión grupal de intercambio con un grupo de docentes de la carrera y ante algunas preguntas y planteos que se realizaron desde el lugar del asesor, pudieron entrar en estado de mayor disposición para plantearse cambios en los que inevitablemente había que pensar, a partir de la transformación de la formación docente.

- El Departamento de materias llamadas **Pedagógicas**, que agrupaba a los docentes de las materias del campo mencionado, de todas las carreras, contaba con una Jefa que recientemente había asumido las funciones y no había logrado aun el suficiente reconocimiento de sus pares. Este era un lugar clave en cuanto a las posibilidades de cambio, ya que todas las carreras esperaban que sea este departamento el que elaborara la propuesta curricular común para lo que en los C.B.C. aparece como Área de Formación General y Área de Formación Especial (en cuanto a niveles del sistema educativo). La reunión mantenida con los profesores del Departamento, a la que asistieron, para sorpresa de ellos mismos, muchos docentes, permitió que tomen conciencia de la importancia de la elaboración del proyecto común y mostraron predisposición para hacerlo, si bien no contaban al momento con ninguna propuesta. Una nueva reunión con la Jefa de Departamento permitió avanzar en ideas y propuestas de cambio, ofreciéndosele materiales que pudieran servir como referentes; también se conversó acerca de acciones posibles. Pero la debilidad de su posición institucional no le permitía por el momento gestar los cambios necesarios, por lo que era evidente la necesidad de mayor apoyo externo.

Luego de esta primera y corta etapa de trabajo, que de acuerdo con lo informado por la Rectora, fue evaluada por los participantes muy positivamente, es posible arribar a las siguientes conclusiones provisorias, que son analizadas con la autoridad convocante:

- El trabajo de apoyo externo tenía un tiempo limitado y relativamente corto para lo que se pretendía.

- En función de lo anterior se acordó que se respetara el grado de avance que cada carrera lograra teniendo en cuenta las diferencias de los distintos grupos de profesores; que se intentara la elaboración del área curricular de Formación General y Especial, común para las distintas carreras. Para ello se previeron distintos tipos de apoyos.

- Que lo posible resultaba ser la elaboración de documentos de propuestas de proyectos curriculares, para ser sometidos a la consideración de las autoridades de la provincia.

- Que las propuestas de Diseño curricular, iban a necesitar ir acompañadas de posibles apoyos y actividades de perfeccionamiento docente.

- Se admitió la necesidad de elaborar un primer documento de apoyo que orientara y brindara la información básica para que los distintos grupos de profesores continúen

Fundamentos en Humanidades

trabajando los cambios curriculares, buscando de otorgar coherencia a los distintos proyectos. Dicho documento fue elaborado por el asesor y enviado rápidamente a la institución para su consideración por parte de los profesores.

A través de lo vivido y realizado en esta primera etapa es posible hoy presentar algunas reflexiones e hipótesis:

- Resulta claro que en la institución, el poder lo detentaba la Rectora, quien a su vez, era respetuosa de la instancia de gobierno colegiada, que es el Consejo Directivo. Contaba con el reconocimiento de los docentes en su capacidad para el trabajo y para estimular el cambio.
- La autonomía relativa con que contaba la institución, como así también las ambigüedades de la conducción provincial, actuaron como obstáculo para el desarrollo de los proyectos, y obligaban a la Rectora a continuas negociaciones hacia arriba (conducción provincial) y hacia abajo (con los docentes).
- Las condiciones de trabajo como agente de apoyo externo no quedaron estipuladas en un contrato escrito, porque la Rectora no contaba con autonomía para realizarlo. A cambio de ello se ofreció al asesor una designación temporal (4 meses) en un cupo de horas cátedras que le permitían ser destinadas a Proyectos Especiales. En comparación con la experiencia anterior realizada en Neuquén, ésta no sólo presentó diferencias en cuanto a magnitud y grado de compromiso profesional, sino también mayores indicios de incertidumbre en cuanto a las posibilidades de concreción y menor sistematización en las etapas de trabajo, lo que implicó pensar en resultados diferentes, más centrados en la institución y con un tiempo de realización acotado.

Lo expresado anteriormente se confirma cuando un hecho imponderable y colateral produjo una situación de miedo y conflictos que surgieron ante la aplicación, en otras instituciones educativas del medio, de medidas que se podían ubicar dentro del plan de "ajuste" del Estado, que significan la aplicación de normas de incompatibilidad docente y se traducen en el pedido de renuncia a horas cátedra a aquellos profesores que se excedían en el tope fijado. Un grupo de docentes del instituto se vio afectado por la medida y se podría decir que produjo en el resto un impacto fuertemente negativo en relación a los proyectos de cambio, ya que los mismos eran percibidos como atentatorios de la estabilidad laboral, en tanto podían ser utilizados por las autoridades como oportunidad para aplicar ajustes, con la posible pérdida de horas de trabajo por parte de los docentes.

La próxima estaba en la institución, requirió de parte del asesor, atender al conflicto suscitado, al que se agregaron los efectos de un corto período en que la Rectora se enfermó, y ello fue percibido en cierta medida por los docentes, como una toma de distancia de la institución o como una retirada o aflojamiento frente a los proyectos de cambio.

De modo que atendiendo a todo lo anteriormente expresado, se centró la tarea en los siguientes puntos:

a) Trabajo con la Rectora para aclarar la situación y brindar el estímulo necesario para que recupere su autoestima en cuanto a capacidad para el trabajo, pero atendiendo más a las condiciones reales del mismo, lo que significó un reajuste de las metas por lo menos en cuanto al tiempo previsto para su consecución.

b) Reuniones de trabajo con distintos grupos de docentes en las que se intentó tomar conciencia de dos cuestiones fundamentales:

- Los cambios curriculares e institucionales en la Formación Docente se realizarían de todas maneras, porque ésta era una decisión de política macro ya tomada, de modo que los docentes de este instituto podían esperar que los mismos sean realizados "desde arriba" o bien era posible decidir proponerlos "desde abajo", pero manteniendo una actitud alerta y prudente, evitando apresuramientos y ansiedades que pudieran resultar factores negativos al cambio.
- Los posibles ajustes o cambios en las condiciones de trabajo de los docentes, constituyen decisiones que los exceden y por lo tanto su aplicación requería pensar

Fundamentos en Humanidades

formas de resistencia que superen las individuales o de pequeños grupos y que no atentaran contra a mejora de la calidad del servicio.

Luego de la estadía en la institución del asesor, la Rectora convocó a una reunión Plenaria, en la que fueron abordados y sincerados los temas antes planteados, y de acuerdo con lo que es informado al respecto, los profesores realizaron una evaluación positiva de la intervención del asesor, destacando la contención brindada y decidiendo no abandonar los proyectos de cambios pero tomándose más tiempo para ello.

La Rectora solicitó al asesor, la elaboración de un anteproyecto escrito del área curricular de Formación General y Especial (materias de formación pedagógica), de acuerdo con ideas trabajadas oralmente con anterioridad. Así se elaboró un documento de acuerdo con la demanda realizada y se sugieren formas de organización institucional coherentes con los cambios previstos. Queda expresamente dicho que este documento debe ser considerado un borrador para la discusión y análisis por parte de los profesores.

Por demanda de los profesores, se acordó con la Rectora una nueva estadía en la institución para fines, en la que se pensó en abordar dos cuestiones: 1) Estado actual del proceso de cambio curricular con la posibilidad de realizar aportes teórico-metodológicos que apoyen la consecución del mismo; 2) Problemas y criterios a tener en cuenta para la elaboración del Proyecto Institucional.

Una mirada desde el presente, y luego de ser puesta en marcha la transformación de la formación docente de todo el país, permite ver a esta experiencia como anticipatoria de los cambios que luego se fueron produciendo.

Análisis y conclusiones acerca de esta experiencia de asesoramiento y apoyo externo

Es esta una experiencia en la que también se cumplió con el rol de agente de apoyo externo **generalista**, en una institución o centro educativo, la tarea se focalizó en la función de ayuda para identificar sus propios problemas y a diseñar propuestas de cambio para la mejora del servicio (Fullan, 1982). Se podría considerar que el papel de **especialistas**, en este caso lo cumplían los propios profesores de la institución, encargados de aportar sus conocimientos expertos en las distintas áreas específicas de conocimiento, quienes además habían realizado o pensaban realizar consultas con otros especialistas de la universidad. Cabe destacar que se pudo realizar una rápida y eficaz complementariedad para los avances de los proyectos entre generalista y especialistas, fundamentalmente atendiendo al marco teórico que los sustentaban y a la búsqueda de coherencia teórico-metodológica entre ellos. Esta necesaria combinación es sostenida por autores como el ya citado Fullan (1982) y Louis et. al. (1985), y esta experiencia vendría a confirmarlo.

En lo referente al **momento inicial de la relación de asesoramiento**, y en comparación con el mismo momento en la experiencia analizada anteriormente, podría decirse que en el presente caso se produjo de un modo más rápido e informal como consecuencia de las características ya descritas de la institución, su demanda y de la Rectora y los docentes quienes sin dejar de reconocer los conocimientos y formación en el campo del curriculum del asesor, tuvieron una percepción del rol que se aproxima más al de un colega que puede realizar aportes desde una área particular y compleja como lo es la curricular.

La relación entre el clima institucional y la propuesta de asesoramiento, se realizó sin dificultades, y más aun puede decirse que recibieron el estímulo y apoyo que estaban necesitando en el momento oportuno.

En cuanto al **papel de la administración educativa**, cabe reiterar aquí que las relaciones con la administración las mantenía el equipo directivo y especialmente la Rectora, y como ya expresara la ambivalencia y falta de decisiones oportunas por parte de la administración provincial actuaron como obstáculo para el desarrollo de los proyectos, pero queda claro que esta situación excedía totalmente posibilidades de intervención del asesor.

Puede deducirse que esta experiencia se encuentra también claramente orientada hacia el **cambio o la mejora**, y que se ubica en el modelo de **proceso**, pretendiendo atender a su vez, a la formación permanente del profesorado. Por otra parte este proyecto surgió como

Fundamentos en Humanidades

demanda “desde abajo” ante nuevas situaciones que planteaba o anunciaba la administración central, tomando como unidad de trabajo a la institución educativa atendiendo a su historia, características y deseos de cambio.

Pericia requerida o condiciones del asesor o agente de apoyo externo

Se destaca este punto en especial por la relevancia que tiene en la construcción de este nuevo campo profesional, que requiere un profundo análisis desde la práctica y de reflexiones y construcciones teóricas que produzcan un avance en el campo conceptual pertinente.

Tal como parece ser que le ha ocurrido a los profesionales que se han iniciado en el campo del asesoramiento y apoyo externo, en los casos analizados, al momento de abordar estas experiencias, no se contaba con suficiente acceso a material teórico acerca del tema. Sin embargo, sin dejar de reconocer los temores y ansiedades que cada tarea a encarar llevaba implícitas y que tenían que ver con aceptar un cierto grado de incertidumbre en cuanto a los resultados, podría decirse que, de manera global, era la experiencia profesional acumulada la que otorgaba una base de formación y preparación suficientes como para abordar estas tareas de apoyo y asesoramiento curricular.

En el caso especial de esta última experiencia analizada, resulta significativo expresar el reconocimiento de la facilidad y celeridad con la que se había podido establecer relaciones y producir cambios. La pregunta lógica estaba referida a qué era lo que hacía posible esta situación. Este interrogante básico es el que conduce al análisis de las condiciones que en este caso facilitaron el desempeño del rol de asesor o agente de apoyo externo. A modo de aproximación, se pueden señalar las siguientes:

- La rápida capacidad para diagnosticar la situación y sus problemas, que en este caso en especial tenía indudablemente que ver con la experiencia anterior en la Formación Docente y en la conducción institucional, lo que permitía prever situaciones y conflictos, comprenderlos a la vez que pensar alternativas superadoras.
- Tener experiencia en reformas curriculares de la Formación Docente de otras provincias, lo que permitía visualizar la complejidad del proceso y sus dificultades.
- Haber desarrollado, por lo expuesto anteriormente, habilidades y competencia metodológica y relacional para procesos como el descripto.
- La interiorización y profundización acerca de cuestiones de orden epistemológico sobre los distintos campos o áreas de conocimiento, tales como las que se tuvieron que atender (Profesorados de Matemática, de Lengua, de Ciencias Naturales, de Geografía). No significa esto que sea necesario que el asesor generalista sea a la vez un especialista en cada una de las áreas mencionadas, pero sí poder estar al tanto de las discusiones más importantes que se están dando en cada uno de esos campos científicos y en los problemas de su enseñanza. Estas condiciones son las que permiten percibir los problemas más significativos, realizar preguntas nodales que lleven a la reflexión de los distintos especialistas y en lo posible brindar orientaciones oportunas.
- Contar con experiencia y formación en cuanto a aspectos del campo de la organización y funcionamiento institucional, como así también en cuestiones de diseño y desarrollo curricular.
- Tener pericia para detectar conflictos, explicitarlos y destrabarlos, a la vez que suscitar a veces o trabajar otras, inevitables situaciones de confrontación, tratando de correrlas del lugar de las dicotomías, dialectizándolas.
- Poder comprender la complejidad del rol directivo en sí mismo y más aun cuando el director se asume como gestor del cambio, teniendo en cuenta la importancia de una percepción adecuada de los cambios que se pretenden lograr y los que son posibles, evitando desbordes o frustraciones.

Tercera parte

Aproximación a algunas conclusiones finales

I - Acerca de la construcción del rol de asesor y de las habilidades y pericia requeridas

Fundamentos en Humanidades

Si bien durante el desarrollo de este trabajo el tema ya ha sido abordado en distintos momentos y el análisis de las experiencias expuestas, permite ir construyendo esta categoría del “campo del asesoramiento externo”, resulta pertinente retomar y entrelazar cuestiones planteadas a los efectos de expresar, a modo de síntesis, algunos aspectos que se consideran relevantes y por lo tanto merecen ser señalados con más fuerza.

En primer lugar se deja en claro que la perspectiva adoptada es la del “asesor como un profesional que contribuye al desarrollo del profesorado o un especialista del currículum que ofrece formación y asesoramiento en problemas específicos de este campo de conocimiento”. Desde este lugar es posible afirmar que, la tarea de asesoramiento es siempre una tarea compartida ya que solamente se puede desarrollar en relación con otros profesionales de la educación, ya sean ellos especialistas, estructuras de apoyo, centros educativos o docentes agrupados de diversas maneras.

En segundo lugar, optando desde ya por el **modelo de proceso** y con la mirada orientada hacia **el cambio o la mejora**, se parte de concebir la labor de asesoramiento como lo expresan Lippit & Lippit (1986):

“... una interacción en dos sentidos, un proceso de buscar, dar y recibir ayuda. Se dirige a ayudar a una persona, un grupo, una organización o un sistema más grande para movilizar los recursos internos y externos con objeto de resolver las confrontaciones con problemas y ocuparse de esfuerzos de cambio”.

Asumir esta posición significa concebir el asesoramiento como un proceso de “formación permanente del profesorado”.

En tercer lugar ese necesario tener en claro qué significa trabajar para el cambio, preguntándose acerca del significado del mismo, dirección y sentido que se le quiere dar y fundamentalmente a quiénes va a beneficiar el cambio. Esto implica reconocer que la tarea es difícil, en tanto todos aquellos que se sientan involucrados en procesos de cambio atraviesan un período de inestabilidad e inseguridad emocional y profesional, que pueden colocarlos fácilmente en situaciones dicotómicas de apoyo o rechazo al mismo, o de escepticismo e indiferencia, todas ellas con efectos negativos para el inicio de un proceso de cambio. Por otra parte es necesario reconocer también que el asesoramiento es una función comprometida, en tanto al actuar en contextos sociopolíticos y con grupos humanos, tiene una fuerte carga ético - política, que obliga a tomar posiciones, definir relaciones y responsabilidades, ofrecer orientaciones, decidir acciones y a evaluar y asumir resultados.

En cuarto lugar, tal como se desprende del análisis de las experiencias expuestas, el asesor externo se ve ante la situación de mantener un equilibrio entre sus propias posturas, las de los distintos grupos con los que tiene que interactuar y la intencionalidad y el derecho de la administración a implementar acciones que ejerzan efectos en el sentido de concreción de sus propias políticas educativas. Esto lo obliga a un permanente ejercicio de reflexión crítica y de toma de decisiones, las que deben ser suficientemente negociadas de modo de lograr acuerdos acerca de las mismas para asegurar el desarrollo del proceso de asesoramiento. Es por ello que en esta tarea se da un permanente interjuego o entramado entre el poder y su distribución, entre las diferentes responsabilidades y posibilidades de decisión.

No resulta sencillo poder determinar cuáles son las habilidades y conocimientos requeridos para ejercer un rol tan complejo como el del asesor externo en el campo curricular, particularmente porque considero que la tarea exige una construcción permanente del rol en relación con los distintos contextos de desarrollo, las distintas demandas y las diferentes situaciones por las que pueden atravesar los asesorados, entre otras cuestiones. Sin embargo es necesario producir aproximaciones que aporten a la construcción del campo teórico-práctico del asesoramiento.

En tal sentido, y a partir del entrecruzamiento de las propias experiencias con los aportes teóricos a los que he accedido, se señalarán dos cuestiones básicas de las que pueden desprenderse otras, en la medida en que se desentrañan las distintas funciones a desarrollar:

- Cualidades del orden de la personalidad del asesor, en relación con características personales que le permitan asumir el lugar de un liderazgo democrático, capaz de ser una escucha atenta y un orientador oportuno, a partir de comprender e interpretar las necesidades y posibilidades de los grupos con los que tiene que trabajar.

Fundamentos en Humanidades

- Una cantidad de conocimientos específicos y generales propios del campo curricular y de otros campos de los saberes pedagógicos (de orden institucional, organizaciones, psicológicos, epistemológicos, sociológicos y de política educativa), que puedan articularse y manejarse con habilidad suficiente y oportuna. Esto sólo puede darse si el asesor es capaz de relacionar adecuadamente en su desempeño, la teoría y la práctica educativa.

En cuanto al primer punto señalado, es apropiado tener en cuenta planteos como los que realiza Snell (1988), referidos a la actitud personal del asesor:

- “- Las propias creencias y sentimientos sobre el uso del poder.
- La actitud abierta a la fuerza persuasiva de nuevos puntos de vista.
- Las destrezas de influencia no manipulativa.
- No creer que los actos son de hecho absolutamente éticos o no éticos, sino que son correctos o equivocados en función de las consecuencias pretendidas o producidas.
- Juzgar la acción en función del incremento de la libertad individual de elección, la reducción de malestar y la equitativa distribución de elección informada.”

En cuanto al segundo punto, habría que agregar a los conocimientos mencionados como necesarios, una serie de destrezas que tienen que ver con aspectos procedimentales que permitan poner en juego esos conocimientos y diseñar acciones adecuadas a las distintas situaciones, actores, tiempos, etc., tales como por ejemplo: capacidad y estrategias de diagnóstico, detección y comprensión de situaciones problemáticas; capacidad para abordar y resolver conflictos ya sean del orden de las comunicaciones o relaciones personales o de orden epistemológico o teórico; capacidad para facilitar los procesos de negociación y la construcción de acuerdos; capacidad para ofrecer el estímulo y la orientación oportuna que favorezcan la producción y el crecimiento de los grupos implicados en los cambios; capacidad para el análisis, la reflexión y la evaluación permanente de las tareas, procesos y resultados que se van produciendo.

Una reflexión final, que sintetiza otras muchas realizadas a partir de las experiencias de campo, permiten aseverar que para poder desempeñar exitosamente el rol de asesor curricular externo, no sólo es suficiente tener una vasta formación en temáticas propias del campo a trabajar, sino que es sumamente importante tener un recorrido amplio y variado por el sistema educativo, por sus distintas instituciones y lugares dentro de ellas.

Probablemente sea esto lo que está más cerca de asegurarnos la posibilidad de articular la teoría y la práctica, y de llegar a ser “el eslabón perdido” al que se hizo referencia al comienzo del trabajo. También se puede afirmar en cuanto a que son las condiciones indicadas, unidas a la conciencia clara del compromiso que se asume, las que pueden otorgar al asesor externo la necesaria **credibilidad**, sin la cual se hace imposible el desarrollo de sus funciones.

Atendiendo a ello se puede contestar a uno de los interrogantes formulado anteriormente en este trabajo, que tenía que ver con el momento más adecuado dentro de una carrera profesional, para desempeñar el rol de asesor curricular externo. En tal sentido se considera que ello puede darse o es deseable que así sea, cuando se cuenta con una formación, recorrido y madurez profesional suficientemente amplia y profunda.

Otra cuestión valiosa para pensar en la posibilidad de continuidad y profundización de procesos de cambio y de desarrollo de las potencialidades de los profesores como agentes de cambio desde las propias instituciones educativas, es la del desarrollo de la **investigación colaborativa**, que al decir de Ann Lieberman (1986) sería “trabajar con..., no trabajar sobre...”. En el trabajo que titula de esa manera, realiza aportes muy interesantes acerca de experiencias desarrolladas dentro de esta modalidad de investigación.

Las prácticas de asesoramiento y apoyo externo en el contexto actual

Si bien la escuela es una institución propia de la modernidad, su pervivencia a través de los tiempos y de los cambios sociales y culturales, hacen que se vea sacudida por nuevos discursos, nuevas exigencias y otras prácticas. La escuela por lo tanto, no puede

Fundamentos en Humanidades

permanecer por fuera o ignorando el discurso de la llamada postmodernidad como así también sus efectos y el modo en que los están viviendo sus actores y los conflictos que como consecuencia de ellos se generan.

Tal como lo plantea Rodríguez Romero (1992) es importante ver el modo en que la situación del contexto actual repercute en las prácticas de apoyo o asesoramiento, ya que tal como lo expresa S. Kemmis (1995), las dimensiones del desafío no alcanzan exclusivamente a la teoría de la educación, también las prácticas educativas se ven interpeladas por la complejidad de las transformaciones.

El asesoramiento y apoyo externo, las certezas y las incertidumbres

Hoy el discurso social y cultural, y por lo tanto el educativo, está plagado de llamados para atender el problema de las incertidumbres que aparecen como nota distintiva de esta nueva cultura en la que se está inmerso y también del discurso teórico que se presenta como abierto a nuevos planteos y cambios de paradigmas.

Si el lugar del agente de apoyo externo o asesor, se lo ubica desde la perspectiva de la escuela de la modernidad y de su necesidad de ofrecer certezas y acciones que aseguren resultados previstos, está claro que es un lugar destinado al fracaso. No ha sido éste el enfoque que se le ha dado al tema en el presente trabajo; sin embargo y a modo de dejar claramente fijada la posición respecto de este rol, es conveniente realizar algunas consideraciones que otorguen mayor fundamentación a la cuestión.

Siguiendo la línea de desarrollo conceptual de Rodríguez Romero (1992), se pueden señalar los siguientes planteos:

- Del asesoramiento científico al asesoramiento situado.

Tal como se puede deducir del desarrollo del presente trabajo, no es justamente la certeza científica la que se destaca como requisito de pericia para el desempeño de las funciones del asesor curricular, sino más bien un conjunto de saberes y habilidades, muchos de ellos proveniente de la práctica misma, que puestos en juego ante cada situación concreta, posibilitan el abordaje de situaciones de asesoramiento, que de por sí, no serán nunca iguales y por lo tanto requerirán de planteos y acciones diferentes.

El problema básico radica entonces en atender a la idiosincrasia de cada situación de asesoramiento y en encontrar el apoyo teórico en marcos disciplinares múltiples y diferentes, que converjan en distintos puntos, para atender a los requerimientos de cada situación en particular. No es cuestión de "clonaje", sino más bien la de saber aprovechar conocimientos y reflexiones acerca de las propias prácticas de asesoramiento, para situarse en el centro de nuevas situaciones que requieren de algo que no es nuevo: el apoyo para resolver situaciones concretas o para responder a nuevos requerimientos.

Es la irrepetibilidad de situaciones idénticas la que da lugar a la necesidad de atender a la diversidad de culturas, diversidad que aun puede darse dentro de una misma provincia y dentro de las ciudades e instituciones. La atención a la diversidad cultural es hoy un tema central de debate en el campo curricular. Como una demostración de ello se puede observar que ésta ha sido una preocupación relevante en la construcción de los currícula para la Formación Docente en la mayoría de las provincias de nuestro. Sin embargo hay que destacar que el tema necesita aun de mayor profundización de la construcción de alternativas para las prácticas pedagógicas áulicas e institucionales.

Es por ello que podemos pasar a hablar de la **certeza situada**, como aquella que se construye con el conjunto de profesores, directivos y especialistas, a partir de sus propios saberes y experiencias, para atender a la problemática que se desee abordar. La tarea se centra entonces en ayudar al grupo a construir colectivamente y en producir los necesarios y oportunos aportes teóricos.

- La organización y funcionamiento institucional: de la institución cerrada a la constitución de redes y alianzas.

Las limitaciones y riesgos de instituciones cerradas y vueltas sobre sí mismas, con organización y funcionamiento claramente jerárquico ya se han puesto claramente en

Fundamentos en Humanidades

evidencia. El sentimiento de asfixia y muerte institucional recorre a sus actores paralizándolos y angustiándolos. Vivir o supervivir en el mundo actual requiere de la apertura a otras instituciones aun de variado tipo. La necesidad de buscar apoyos y alianzas y la posibilidad de construir redes que den fuerza y poder suficiente a los actores y a las instituciones, es innegable. Una lectura adecuada de los documentos que regulan la transformación de la formación docente en nuestro país, permite visualizar que se tiende a ello, a partir de la autonomía que se propone como nueva condición para el funcionamiento de los institutos.

La incertidumbre con la que hay que lidiar y las innovaciones a las que se apela para producir cambios que apunten a la mejora de las prácticas y del sistema, suponen la construcción de una nueva cultura profesional basada en redes de colaboración entre diversos grupos de profesores, que hagan a un funcionamiento más abierto de las instituciones, capaces de recibir los aportes de otros profesionales. La negociación y el diálogo son dos condiciones necesarias para atender al diseño, desarrollo y evaluación curricular, desde la perspectiva aquí planteada.

- Las prácticas de asesoramiento y apoyo externo como prácticas situadas.

Como conclusión lógica de acuerdo con los argumentos desarrollados hasta aquí, al interrogante acerca de cuál sería el enfoque y las características de las tareas de asesoramiento curricular en el contexto actual y partiendo de una concepción curricular como la de proyecto cultural a realizar en la acción y en determinados contextos, no cabe otra respuesta que la de considerarlo como **apoyo situado**.

El tipo de prácticas propias del apoyo o asesoramiento situado se caracteriza por la versatilidad de acciones, sensibles a las peculiaridades contextuales, a las necesidades y saberes de los actores, a las culturas construidas. Al mismo tiempo debe atender a las rupturas y consensos que sean necesarios producir, si es que se desea generar cambios que hagan a modos mejores de vida y de trabajo profesional de todos aquellos que se encuentren implicados en ellos.

Si el currículum desde la concepción que se propone tiene una carga importante de utopía, las prácticas de asesoramiento en este campo no pueden dejar de pensar y ejecutar acciones y estrategias que caminen y transiten hacia una utopía que nunca terminará de ser construida. El reto estará puesto en las posibilidades de conciliación de lo local y lo diferente, con los aspectos comunes que hacen a las tareas de apoyo y asesoramiento⁴ ♦

Referencias

Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós.

Castells M. y otros (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós Educador.

Escudero Muñoz, J.M.(1993). *El centro como lugar de cambio educativo: la perceptiva de la colaboración*. Comunidad Autónoma de Madrid.

Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. Ontario: OISE Press.

García M. y López Yañez J.(coordinadores) (1997). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel Educación.

Giroux, H. A.(1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.

Goodman, J.(1994). External change agents and grassroots school reform:

⁴ Para profundizar en cuanto a etapas del trabajo del asesor curricular, se recomienda consultar el cap. 8: "Asesoramiento en los procesos de desarrollo curricular", de Araceli Estebaranz García, en *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*

Fundamentos en Humanidades

reflections from the field. *Journal of curriculum and Supervision*.
Volumen 9, No 2, 113 - 135.

Grundy, S.(1991). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.

Hargreaves, A.(1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Morata: Madrid.

Havelock, R. G.(1998). *Planning for innovation*. Center for Research on Utilization of Scientific knowledge, University of Michigan: Ann Arbor.

Kemmis, S. y Mc Taggart (s/a), A. *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.

Lieberman, A.(1986). Investigación colaborativa: trabajar con... no trabajar Sobre. En: *Educational Leadership*, 43. (Traducción J. M. Nieto Cano)

Lippitt, G. y Lippitt, R.(1986): *The consultin process in action*. San Diego: University Associates, Inc.

Moreno Olmedilla, J. M. (1992): El inicio de una relación de asesoramiento con los centros educativos. En: Villar, L.M (ed.): *Desarrollo profesional basado en la escuela*. Granada.

Morrero Acosta, J. (1995). La cultura de la "colaboración" y el desarrollo profesional del profesorado. *Volver a pensar la educación*, Volumen II, págs. 296 a 331. Madrid: Morata.

Nieto Cano, J.M.(1996): *Hacia un encuentro relevante entre agentes de apoyo externo y centros educativos*. En, Jornadas de Estudio sobre el Centro Educativo, La Rábida.

Popkewitz, T.(1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid, Mondadori.

Rodríguez Romero, Ma.M. (1992). *La labor de asesoramiento en la enseñanza, Teoría y práctica de la educación*. Centro de profesores de Gijón.

Rodríguez Romero, Ma.M. (1996). *El asesoramiento en educación*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.

Verloop N. (s/a). *Un sistema de apoyo educativo en vías de desarrollo: su potencial y sus dificultades*. Universidad de Leiden.

El doble discurso como práctica institucional. Un análisis desde Pierre Bourdieu

Carlos Mazzola

Universidad Nacional de San Luis
e-mail: cmazzola@unsl.edu.ar

“Supongamos por un momento que Jesucristo hubiera sido un impostor, o incluso que la historia de su vida, su muerte y su resurrección hubieran sido unas series de ingeniosas imposturas tramadas por algunos jóvenes galileos llamados Lucas, Mateo, Marcos y Juan. Muchos de quienes creyeron en estos relatos, en los milagros, la palabra y la resurrección de quien se decía hijo de Dios, mataron y murieron por ellos, escribieron extensos tratados de teología, erigieron templos colosales, instauraron y derrocaron monarcas, inventaron formas de sociabilidad, maneras de actuar y de amar, criterios para distinguir el bien y el mal. Y hasta las vidas de quienes ya no creemos en aquellos escritos están marcadas por su mensaje. ¿Qué pensarían aquellos jóvenes galileos si pudieran ver los efectos de su impostura? ¿Orgullo o arrepentimiento?..”

Dardo Scavino, Clarín 1998 (1)

Resumen

El doble discurso constituye una práctica habitual en las instituciones contemporáneas.

Lejos nos situamos de valorar a las mismas como meras expresiones de agentes perversos. Intentamos comprenderlas conceptualmente desde la convicción de que las ellas nos conducen a una problemática de gran complejidad. En este sentido hemos acudido a la teoría de Pierre Bourdieu ya que entendemos que brinda un adecuado marco conceptual para empezar a dar cuenta de ello.

Nos centramos en esta tarea en la institución universitaria y acotamos las prácticas del doble discurso a cuando estas eufemizan la relación de lo particular con lo general.

Abstract

The speech composes practices con customary in the contemporary institutions. We don't wish to value them as perverse agent expressions. We attempt to understand. Them from the conviction of the fact. That lead us to a problematic of great complexity

And in This sense have attended to the theory of Pierre Bourdieu since we understand that it offerse an adequate conceptual framework to begin to realizeze of this.

We center in this task in the university institution and we annotate you practice them of the double speech to how much these disguise.

El objetivo del presente trabajo es poder hallar los límites y las auténticas dimensiones de las prácticas sociales institucionales (en particular la universitaria) en que se pone en juego la interpretación ética de las mismas a partir de la habituación del doble discurso como herramienta eficaz de las interrelaciones sociales.

Sin el ánimo de acotar la mirada a los agentes responsables de la gestión, pretendemos profundizar sobre el conjunto de los miembros que cohabitamos en la institución, lo que no implica que al develar estas practicas paradigmáticas se excluyan a los gestores (Etkin, 1992).

Tal propósito es fruto de ser testigos de una postura ética que podría ser definida como una ética del solapamiento², ya que en la cotidianidad de la vida institucional la transgresión

¹ Con este encabezado, Dardo Scavino, introducía todo un análisis de la impostura. Personalmente he retomado este interrogante, en un artículo publicado en *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología*, Vol 3., Nº 1/2, para profundizar la idea posmoderna de que lo que vale son los efectos, a la hora de establecer los criterios de verdad.

de las normas que rigen su orden no es vivida desde la doxa de sus cohabitantes como prácticas excepcionales o vergonzantes, sino que por el contrario da la impresión de que el límite entre lo que debe ser y lo que es, es puramente ficticio o virtual. No obstante se pone más o menos de manifiesto dualidades de distintos órdenes pero que todas ellas se reproducen a nivel discursivo como lo que comúnmente se conoce como *doble discurso*.

En tanto que sería muy ambicioso poder abarcar con el presente trabajo todas aquellas prácticas en las que se verifican este *modus vivendi*, nos centraremos en el análisis de aquellos casos en el que se plantea una estrategia comúnmente usada: muchas veces calificada como de doble discurso y que consiste en eufemizar el interés particular apelando a ciertas reglas, que como tal son de alcance general.

El marco teórico desde el cual planteamos esta problemática estará constituido por la confluencia de distintas perspectivas entre las que resaltamos a Pierre Bourdieu, en tanto que nos posibilita profundizarla y tomar distancia del juicio rápido y lapidario que adjetiva a los agentes que recurren a este tipo de prácticas como sujetos perversos, amorales, posmodernos, etc. Y en nuestra opinión ello constituye un obstáculo para analizar las condiciones sociales que las posibilitan.³

Las dualidades que atraviesan la vida institucional son de diversos tipos (de las que veremos sólo algunas) y las mismas se dan asimismo en un doble plano en tanto que se internalizan en los agentes y se objetivan en las estructuras.

Los casos que se podrían señalar guardarían en común la apelación de los intereses generales como justificadores de las mismas, pero que en realidad buscan efectivizar los intereses particulares⁴. Así por ejemplo cuando se elabora una normativa, es evidente que jamás se plantea en sus fundamentos los beneficios que sucederán con ella a agentes particulares, lo mismo sucede cuando se las modifican.

Otro tipo de casos se da cuando deben distribuirse los escasos recursos que hoy cuentan nuestras instituciones, si algunos agentes concretos se ven más beneficiados que otros ello no puede sostenerse a nivel discursivo, sino que es necesario enmarcar tales criterios en alguna regla general. Por otra parte los criterios para evaluar a alumnos u otros docentes (casos de concursos) jamás deberá explicitarse alguna preferencia que no esté estrictamente en concordancia con pautas generales.

Otro tipo de ejemplo lo podemos referir a los criterios de selección de agentes para escoger a los colaboradores de la gestión: difícilmente se manifiesten criterios como el de la confianza, lealtad, retribución a colaboraciones, etc.

Estos casos encuentran tras diversas estrategias de eufemización la posibilidad de expresar el interés pero *como si* fuese desinteresado.

Las preguntas que guían el trabajo tienen que ver con lo siguiente: ¿es posible no esperar conciencias escindidas o duales si las condiciones objetivas o estructurales están dicotomizadas?, ¿Existe una dicotomización real?, ¿En qué medida el doble discurso es justificador de la doble realidad que se plantea entre la cultura y el trabajo? (Entel, 1999). O bien ¿en qué medida el solapamiento y la indistinción de dualidades brindan las posibilidades para la homogeneización o licuación de prácticas y discursos, a tal punto que se torna indecible e impracticable distinguir entre los parámetros de lo verdadero o falso, auténtico o inauténtico, particular o general, bueno o malo?

² La dimensión ética siempre alude a la toma de decisiones de un individuo, un grupo, o en este caso, una institución, en base a criterios determinados. Estos criterios mediante los cuales se decide hacer -o dejar de hacer- tal o cual cosa, constituyen una escala axiológica que definen ontológicamente al (individuo, grupo, institución) sujeto que decide. Esta noción de ética, que a la vez define el hacer y al que hace, está centrada en la noción heideggeriana de ética como morada del ser, y que sumariamente la podríamos sintetizar en lo siguiente: "dime que decides hacer y te diré quién eres".

³ En la sociología tradicional funcionalista el doble discurso se entiende como una deformación o perversión entre un rol prescrito y el desempeño que un actor realiza del mismo; es decir que es producto de una distorsión de la relación entre lo institucionalizado con lo que alguien concretamente realiza.

⁴ Ya Aristóteles había registrado un tipo de razonamiento incorrecto, al que llamó falacia de atinencia; la característica de este tipo de razonamiento es que sus premisas carecen de atinencia lógica con respecto a sus conclusiones, y por ende, son incapaces de establecer su verdad. A una de las formas de falacia de atinencia Aristóteles -en sus *Refutaciones Sofísticas*- denominó "accidente inverso", o generalización apresurada. Al tratar de comprender y caracterizar todos los casos de cierta especie, podemos prestar atención sólo a algunos de ellos. **Pero los casos examinados deben ser típicos, no atípicos.** Si sólo consideramos casos excepcionales y generalizamos apresuradamente una regla que se adecua a ellos solamente, se comete la falacia del accidente inverso (Copi, 1992). Claro que lo que vamos a ver no se trata tan sólo de un error lógico.

Fundamentos en Humanidades

Las leyes estatalmente constituidas, se fundamentan en las reglas socialmente establecidas (Bourdieu 1999).

La especificidad del ámbito universitario⁵ no invalida tal principio, de allí la importancia que tiene, para un análisis normativo, no perder de vista esta relación.

Bourdieu sostiene que las personas ajustan sus prácticas a las reglas que el grupo de pertenencia construyen para sí, como condición de funcionalidad del mismo o como fundamento de **lo que debe hacerse** dentro de él.

En este sentido, opera al interior de los grupos una «ley fundamental» que actúa coaccionando a sus miembros para que respeten la regla. Es decir, hace que sus miembros se «pongan en regla», o por lo menos exige que no se desconozca la existencia de la regla, que se actúe o diga como si se la acatara:

“No hay acto mas piadoso, en un sentido, es decir desde el punto de vista del grupo, que las «mentiras piadosas»... si esos engaños que no engañan a nadie son aceptados por los grupos con tanta facilidad es porque contienen una declaración incuestionable del respeto por la regla del grupo.” (Bourdieu, 1997)

La presión del grupo es muy importante, a tal punto que estos reconocen sólo a aquellos que le reconocen y en este sentido los «portavoces oficiales» tienen menos derecho que nadie a desobedecer el ideal colectivo; y premian o castigan a sus miembros en función de la obediencia o por lo menos la simulación de la misma. Ello no constituye una mera proclama al sometimiento sino que la misma se traduce y concretiza en un sinnúmero de actos y prácticas (denominadas muchas veces oficiales) que lo garanticen.

La regla del grupo en tanto que opera sobre la totalidad de sus miembros se pretende por ello de alcance universal; y es en función del salto que los individuos concretos pueden dar, cuando se ajustan al orden grupal (general o universal), que adjudican a sus prácticas un carácter moral (o de ética social).

“Pues los grupos recompensan universalmente los comportamientos que ellos consideran como universales realmente o, por lo menos en intención, por lo tanto conformes con la virtud; y otorgan una preferencia particular a los homenajes reales, y hasta ficticios, al ideal de desinterés, a la subordinación del Yo al nosotros, al sacrificio del interés particular al interés general, que define, muy precisamente, el paso al orden ético.” (Bourdieu, 1997).

Y es del grupo también de donde emerge toda estimación de legitimación, en tanto que la misma implica un reconocimiento de que se ha actuado o al menos guiado por un principio universal. Quien se pone en regla pone al grupo en su parte poniéndose ostensiblemente de parte del grupo en y a través de un acto público de reconocimiento de una norma común, universal en tanto que universalmente aprobada dentro de los límites del grupo.

La alteración al orden grupal, se plantea como posibilidad cuando los intereses del mismo no son afines a los de algún particular. La subordinación del yo al nosotros no es tarea sencilla y lo que suele suceder es que se obra **como sí** (Bourdieu, 1988) se obrara u opinara en función del interés general pero ocultamente se sostiene o defiende el particular. Creándose así el objeto que estamos analizando, es decir el doble discurso de la doble práctica.

⁵ La universidad es una institución que cuenta con una estructura administrativa central, orientada a la conducción global y coordinación de su quehacer y a proporcionar ciertos servicios de apoyo a sus tareas básicas, y con una estructura académica relativamente descentralizada, consistente en unidades que gozan de ciertas autonomía, dotadas de sus propias jerarquías y líneas de autoridad.

La administración de una universidad implica la participación de un número de personas compartivamente mayor que el que integra a otro tipo de instituciones independientemente de su esquema organizativo. Intervienen, por una parte profesionales y especialistas que ocupan cargos de tiempo completo en la estructura central, encargados del desempeño de funciones específicas de su nivel y de contribuir al funcionamiento eficiente de sus servicios. Por otra parte, algún personal del sector académico participa habitualmente en estas labores de administración destinado a ellas una fracción de su tiempo, dentro de un horizonte de permanencia, limitado por sus expectativas de carrera académica, quienes intervienen tanto en órganos colegiados, así como ejerciendo cargos directivos en sus propias unidades (Muga, 1988).

Fundamentos en Humanidades

Las dualidades se dan en diversos planos (Etkin, 1994): pensar-decir, decir-hacer, pensar-hacer. No obstante siempre comprometen un juego entre el interés particular con los intereses generales.

¿En qué y en dónde asienta sus bases la real utilización cotidiana del doble discurso?

¿Podemos pensar junto con Bourdieu que el doble discurso es la reproducción de una dualidad ontológica inherente a toda institución cultural o simbólica?

Para sostener, en consonancia con el autor tal relación, debemos comentar brevemente su análisis realizado en la *Economía de los Bienes simbólicos*⁶, en donde explica cómo la lógica de lo simbólico tiene su origen en las prácticas de obsequio y como además la misma implica la condición que crea la coexistencia de una doble conciencia.

Su tesis es que la economía pre-capitalista, que es la que regía en Cabil, posee una lógica que se hace presente en todos los intercambios y que perdura en las sociedades modernas en la lógica de los bienes simbólicos⁷.

Las economías pre-capitalistas se diferencian de la capitalista porque su ley de funcionamiento no es el interés por la maximización del beneficio (monetario). Esta regularidad se extiende y persiste en diversos campos del mundo contemporáneo. Lo que hace que se comparta esta lógica o racionalidad es que se comparten las condiciones objetivas:

“Lo que los mundos que voy a describir comparten es la creación de las condiciones objetivas para que los agentes sociales tengan interés en el «desinterés», lo que puede parecer paradójico.” (Bourdieu, 1997).

Habiendo observado lo planteado tanto por Mauss como por Lévy Strauss respecto a la estructura que regía los obsequios en todas las comunidades analizadas, Bourdieu agrega que faltaba explicar que si bien el obsequio obliga al contraobsequio, entre un acto y otro debe intermediar un lapso de tiempo; es decir que se halla una invariante, no explícita sino tácita que un contraobsequio no se realiza inmediatamente de haber recibido el obsequio, ya que de no darse esta condición y producirse inmediatamente un contraobsequio, este se interpreta como rechazo del primero. Sostiene además que la función de este lapso de tiempo tiene como principio el desvincular dos actos simétricamente vinculados. El tiempo es un requisito para que quien obsequia algo se represente como un ser generoso desinteresado en un contraobsequio:

“En sociedades como la Cabil, la obligación es de hecho muy grande y la libertad de no devolver ínfima. Pero la posibilidad existe y, por ello, la certeza no es absoluta. Es como si el intervalo de tiempo, que distingue el intercambio de obsequios del toma y daca, existiera para permitir a la persona que da vivir su obsequio como un obsequio sin devolución, y a la que devuelve vivir su contraobsequio como gratuito y no determinado por el obsequio inicial....En la realidad, la verdad estructural que Lévy –Strauss puso de manifiesto es algo que nadie ignora. En la Cabilia recogí numerosos proverbios que más o menos afirman que los obsequios son una desgracia porque, finalmente, hay que devolverlo. (Lo mismo ocurre con la palabra o el reto.) En todos los casos, el acto inicial es una agresión a la libertad de quien recibe. Contiene una amenaza: obliga a devolver, y a devolver más; además crea obligaciones, es una forma de atar, haciendo que la gente se sienta obligada.” (Bourdieu, 1997)

El engaño que circunda y rodea tanto a quien obsequia como a quien es obsequiado no es una labor ni individual de los protagonistas ni deliberada, sino que es colectiva e inconsciente.

Desde el punto de vista de la teoría ética, sería importante aquí remitirnos a la clásica distinción entre ética *utens* y ética *docens* para completar el análisis que hace Bourdieu⁸. La

⁶ Plantea Bourdieu, que viejos trabajos realizados de carácter etnográfico sobre la comunidad de Cabilia, respecto a la lógica que rigen los bienes simbólicos ha sido una preocupación permanente, en todos sus posteriores trabajos. Y es sin duda esto así debido a que aquí encuentra Bourdieu una constante o invariante general que rige en todos los campos, acentuándose en los de carácter simbólico.

⁷ Si quedaba alguna duda respecto a que la Sociología de Bourdieu, no es una mera extensión de la lógica económica, es sin duda en este apartado donde se hallara las respuestas que no sólo completan la diferenciación sino que se entiende su articulación, entre lo simbólico y lo económico.

⁸ Es muy probable que Bourdieu no comparta esta distinción, en tanto que el papel atribuido a la conciencia en la

Fundamentos en Humanidades

ética *utens* hace referencia a la ética prefilosófica, en la que todo hombre, por serlo, vive y desde la cual valora -escala axiológica mediante- de modo cuasi-inconsciente, colectivo, cultural, intuitivo o como quiera llamársele a ese modo de decisión y de sentir impersonal y culturalmente situado. Mientras que la ética *docens* remite a la ética racional, a la toma de decisión atravesada por la reflexión y la crítica personales. El “*interés por el desinterés*” pues, se daría de acuerdo a esta distinción, en el plano de la ética *utens*.

Los protagonistas de tal manera *colaboran sin saberlo* en unas acciones de disimulo, que tiende a ocultar la verdad del intercambio.

Pero esto de ninguna manera debe interpretarse como un acto cínico, sino que debe comprenderse tal cual, es decir, como *un acto que se pretende desinteresado*.

Dicho esto señala Bourdieu, que es esta la primer propiedad de la economía de los bienes simbólicos:

“...se trata de prácticas que siempre tienen verdades dobles, difíciles de unir. Hay que levantar acta de esta dualidad.... tomar en serio esta ambigüedad que no es un invento del investigador, sino que esta presente en la realidad misma, esta especie de contradicción entre la verdad subjetiva y la realidad objetiva.... Esta dualidad es posible, y se puede vivir, a través de una especie de self-decepción, de autoengaño. Pero esta self-decepción, individual se sostiene a través de una self-decepción colectiva, un verdadero desconocimiento colectivo cuyo fundamento esta inscripto en las estructuras objetivas (la lógica del honor que rige todos los intercambios, de palabras, de mujeres, de asesinatos, etc.) y en las estructuras mentales, excluyendo la posibilidad de pensar y de obrar de otro modo.” (Bourdieu, 1997)

No existe ningún propósito extraño por el cual los individuos nos engañamos y somos engañados, sino que la razón se halla en que nacemos en condiciones regidas por la lógica del obsequio que esta socialmente *instituida* tanto objetivamente como subjetivamente.

En íntima relación con ello se encuentra otra propiedad de los intercambios simbólicos, cual es la del *tabú de la explicación*. La verdad objetiva de un intercambio es el precio del obsequio, el cual debe ocultarse. Práctica esta que se exterioriza en la destrucción de las etiquetas con el valor. En la destrucción de la verdad objetiva se afirma la verdad subjetiva, es decir, el desinterés por el intercambio:

“Es como si la gente se pusiera de acuerdo para evitar ponerse explícitamente de acuerdo sobre el valor relativo de las cosas intercambiadas....lo que se traduce... mediante un tabú de la utilización del dinero en algunos intercambios, al hijo o a la esposa no se le paga un salario y si un joven Cabil pide un salario a su padre provocará un escándalo” (Bourdieu, 1997).

El tabú del precio implica el rechazo a explicitar y abocarse en una lógica del cálculo; contrariamente en la lógica de los bienes económicos el precio posibilita el consenso de los intercambios, pero si ella se extiende explícitamente a los intercambios simbólicos los arruinaría, todo ocurre **como sí**:

“...sé que sabes que, cuando te doy, sé que me devolverás, etc. Pero lo que no ofrece lugar a dudas es que la explicación de este secreto a voces es tabú. Todo ha de permanecer implícito.” (Bourdieu, 1997)

Lejos hay que situar a los agentes cuando se disponen a entrar o jugar en un proceso de intercambio simbólico como agentes conscientes y calculadores de lo que realizan⁹. No obstante este nivel inconsciente de la práctica no significa que no se apele a un recurso por demás astuto cual es el del eufemismo

“ ... o bien se deja el interés económico en estado implícito, o bien, si se lo enuncia, se lo hace por eufemismos, es decir con un lenguaje de denegación. El eufemismo es lo que permite decirlo todo diciendo lo que no se dice, lo que permite nombrar lo innombrable ...” (Bourdieu, 1997)

orientación de las practicas es de escaso protagonismo.(Ver concepto de habitus, en *Cosas Dichas*)

⁹ Es por ello que la sociología de Bourdieu, entre otros aspectos, marca una profunda diferencia con las sociologías americanas, las que comprenden la acción como dotada de finalidad y conciencia de la misma.

Fundamentos en Humanidades

Lo que se busca además con el decir y pensar eufemizadamente es honrar a los demás, es dar muestra de la capacidad de honorabilidad de la que disponemos y estamos dispuestos a brindar, afirmando así el propio *pundonor espiritualista*. Todas las sociedades, rinden homenaje a quien rechaza o disimula el interés egoísta, ésta solicita a sus miembros que den muestra o al menos intentan hacerlo. Si no es posible ponerse en regla, que al menos muestren que lo intentan o que si podrían lo harían, es así como debe interpretarse la frase que dice: « **La hipocresía es un homenaje que el vicio tributa a la virtud** » Los eufemismos son por ello homenajes al orden social, a los valores y reglas que rigen ese orden.

El eufemismo no es sólo discursivo, es también práctico, dándose una verdadera alquimia simbólica que implica una inacabada labor de transfiguraciones. Lo económico es negado no tan sólo en su precio de intercambio sino que se niegan o eufemizan las relaciones económicas, y en especial las que implican explotación o dominación. (dominación en la relación hombre-mujer, empleado-empleador, niño-adulto, etc.).

Ahora bien, para que la labor de dominación simbólica sea eficaz, no basta sólo con eufemizar el discurso y la práctica, es necesario que tanto el dominado como el dominante posean idénticas categorías de percepción y valoración, respecto a la relación que establecen, ambos deben emplear idénticas estructuras, lo que implica que el dominado es de alguna manera cómplice con el dominante, complicidad que no es consciente, lo que supone un desconocimiento y por lo tanto un reconocimiento de los principios sobre los cuales se sustenta la relación de dominación.

La familiaridad, conjuntamente con el mostrar como de interés general algo particular, son las dos estrategias más eficaces de eufemización en un campo. Mientras más similar se torne una relación laboral de explotación en una relación paternal más se fortalece el ocultamiento de los intereses en juego. La idea de pertenencia a una familia (la universidad como familia, para el caso que analizamos) es posibilitadora para que se acepten los intereses particulares como generales.

Entre la lógica doméstica y la lógica económica se puede verificar el paso de un tipo de sociedad a otra, de las precapitalistas a las capitalistas, sin que por ello desaparezca la primera. Citando a Max Weber, dice Bourdieu al respecto:

“... se pasa de sociedades en las que los asuntos económicos se conciben según él de las relaciones de parentesco a sociedades en las que las propias relaciones de parentesco se conciben según el modelo de las relaciones económicas...” (Bourdieu, 1997)

Esta misma idea ya aparece en Marx, aunque valorada negativamente, en tanto que el sistema burgués de vida reduce todas las dimensiones vitales a lo descarnadamente económico:

“Dondequiera que ha conquistado el poder la burguesía ... ha hecho de la dignidad personal un simple valor de cambio. Ha sustituido las numerosas libertades escrituradas y bien adquiridas por la única y desalmada libertad de comercio.” (Marx, 1986)

Este tránsito se afirma paralelamente que se sustenta cada vez más el espíritu de cálculo, el mismo deja de estar reprimido para sostenerse públicamente, la emergencia del campo económico posibilita que sus protagonistas puedan *confesar y confesarse interesados*.

La contrapartida de este proceso se halla en que la lógica doméstica profundiza su especificidad, la que radica en el amor, los afectos, el desinterés del calculo. Se puede hallar como exponentes de estas dos dimensiones al amor sexual doméstico con el sexo público mercantilizado.

El amor doméstico no tiene precio ni utilidad, cuya moneda no es otra que la del sentimiento, mientras que las mujeres llamadas venales tienen un precio de mercado explícito, se las excluye del sentimiento y su cuerpo es igualado a cualquier objeto que posee un precio.

En todos los campos culturales, su lógica es análoga a la que regía en las sociedades pre-capitalistas, cuya característica central es la negación de lo económico; la emergencia de un campo cultural (sea artístico, científico, religioso o el que fuere) implica la emergencia

Fundamentos en Humanidades

de un *mundo económico invertido*. Se trata de un mundo idéntico pero al revés, en donde todo su lenguaje y prácticas son eufemizadas. Nada se asemeja más a las luchas de honor que sostenían los Cabiles, que la que sostienen actualmente los intelectuales; pero no se trata de una lógica sostenida por el antojo o un plan deliberado de los sujetos, sino que la misma es fruto de los campos específicos:

“... el campo artístico (o científico) crea las condiciones de la constitución (o emergencia) de un verdadero interés por el desinterés (equivalente del interés por la generosidad de las sociedades de honor). En el mundo artístico como mundo económico invertido, las «locuras» más antieconómicas son en determinadas condiciones «razonables» puesto que el desinterés esta reconocido y recompensado ...” (Bourdieu, 1997).

Si no es por ello, comenta Bourdieu, resulta inexplicable la exposición realizada por Duchamp, en una galería de arte de un urinario, lo que fue estimado en ese campo como una de las mayores genialidades artísticas. Si el ámbito de exposición no hubiera sido un lugar consagrado, y quien exponía, un protagonista consagrado, obviamente el urinario hubiera sido estimado como un urinario común y corriente (nada más alejado a una obra de arte).

El campo religioso es también un campo que obedece a la lógica de los intercambios culturales, es decir que en lo esencial los principios que la rigen, son los de la economía pre-capitalista. Aunque parezca paradójico: la ofrenda, el voluntariado, el sacrificio, constituyen todos ellos parámetros que en nada se asemejan a un interés económico, pero *la búsqueda de optimización del beneficio*, principio que rige todos los campos, se hace aquí también presente.

El secreto de la lógica religiosa, es que lo explícitamente económico, se mantiene en secreto. Implícitamente los valores de la economía económica se establecen como modelo de estimación de todas las prácticas:

“Un sacristán, un pertiguero es un «homo aeconomicus» más o menos reprimido; sabe que poner flores en el altar le llevará una media hora y que según la tarifa de una mujer de la limpieza eso vale tanto. Pero , al mismo tiempo, se adhiere al juego religioso y rechazaría la asimilación...” (Bourdieu, 1997)

Hay aquí **una doble conciencia**, que comparten todos los hombres que de alguna manera están insertos en algún campo que se precie de antieconómico. Esta doble conciencia sólo emerge en situaciones de crisis por lo que se produce una ruptura con las evidencias dóxicas.

Lo que implica un desengaño en sus agentes, ya que su verdad sustancial consistía en sostener su verdad antieconómica o dicho en términos de Bourdieu:

“... su verdad consiste en rechazar la explicación de su verdad.” (Bourdieu, 1997)

Se trata de dos verdades, de una doble conciencia, la económica, y la religiosa, que niega a la primera. Por lo cual si se pretende objetivar adecuadamente este campo se debería disponer de dos palabras para cada una de sus prácticas, las cuales:

“... deberían solaparse como en un acorde musical: apostolado/marketing, fieles/clientela, servicio sagrado/trabajo asalariado, etc.” (Bourdieu, 1997)

De ninguna manera deben estimarse éstas prácticas como cínicas, no tan sólo porque la negación de la dimensión económica es condición esencial para el funcionamiento del campo, sino además porque el engaño se sustenta previamente en el autoengaño:

“... hago un acto económico, pero no quiero saberlo; lo llevo a cabo de tal modo que puedo decirme y decirles a los demás que no constituyen un acto económico y sólo puede resultar creíble para los demás si lo creo yo mismo.” (Bourdieu, 1997)

Es claro que esta dualidad, requiere de discursos y prácticas de transfiguraciones o eufemizaciones permanentes, las cuales se sustentan en el modelo familiar como fuente de inspiración de las mismas cuya lógica del voluntariado y la ofrenda la caracterizan.

Fundamentos en Humanidades

Por otra parte y situándonos en el caso de nuestro análisis, el que se produce en el campo universitario, debemos tener en cuenta que el mismo posee una composición muy compleja, en donde alguna de sus propiedades y regularidades son compartidas con otros campos, mientras que otras son específicas (Gutierrez, 1995). Dentro de las comunes hay que señalar que se comparten muchas regularidades con otros sistemas burocráticos, entre las que nos parece pertinente rescatar que como tal las mismas implican una reducción o represión a las prácticas cotidianas a fin de orientarlas en una determinada racionalidad. (Ackoff, 1991).

En este sentido el análisis propuesto por Bourdieu entendemos que es muy ilustrativo al plantear que implica un orden moral o de ética social y qué desafíos debe atravesar. El caso paradigmático de la práctica del regalo, en la sociedad Cabil como punto en donde debe situarse la génesis de los campos simbólicos, en tanto que práctica originaria que se pretende desinteresada y que pone en marcha una lógica orientadora de las relaciones sociales, nos ha servido para responder alguno de los interrogantes que condujeron este trabajo.

En primer lugar podemos sostener que la institución universidad es esencialmente simbólica, o dicho en términos bourdieanos, el capital dominante que orienta las posiciones y las estrategias de juegos en dicho campo es de carácter simbólico. En tanto que la transmisión y producción de conocimientos es llevado a cabo bajo el don del desinterés (Bourdieu, 1991).

No obstante la complejidad de las prácticas de enseñar e investigar son más complejas que las que se requiere en una acción de brindar un regalo, por ello la dualidad establecida entre la dimensión económica implícita y la simbólica explícita en ese tipo de prácticas se ve complejizada en la universidad por otras tensiones o dualidades, que por otra parte son específicas de este campo.

Otra de las dualidades, esta vez, específicas de la universidad, es la que se da entre la dimensión académica y la política:

Nos comenta Tomás Abraham que el modelo cultural Alemán, del cual se nutrió Nietzsche, fusionaba con la figura de los sabios, a los dirigentes de esa República platónica.

“El sabio es pedagogo y legislador, doble tarea educativa y política para que la República sea virtuosa y sus ciudadanos ejemplares.” (Abraham, 1996)

En la universidad el vínculo entre lo político y lo académico es quizás el más difícil y complejo de todos los vínculos posibles, sobre manera en aquellos docentes que les toca encarnar la tarea de gestión, porque la fusión de dicha relación tiene un gran peso en la legitimidad del poder de los mismos.

En lo formal, los espacios de conducción en la gestión están reservados para los docentes, excluyendo a aquellos que no poseen capital académico, es decir a los alumnos y no-docentes. Por otra parte, tampoco estos lugares pueden ser ocupados por cualquier docente, sino que los mismos deben pertenecer a la planta efectiva del cuerpo y no es bien visto que las posiciones más dominantes en la gestión la ocupen auxiliares, por lo que los logros y méritos alcanzados en la carrera docente son una condición para desempeñarse en una función de gestión (de carácter político).

Esta influencia va más allá de lo formal porque el capital académico le brinda el horizonte a las políticas, es decir le señala cuáles han de ser sus objetivos ya que no sólo el transmitir y producir conocimiento se plantean como finalidad escrita en el mismo estatuto universitario, sino que orienta las prácticas puntuales en la conducción: fortalecer el perfeccionamiento docente, asegurar la calidad de la enseñanza, promover la investigación, velar por las fuentes de información y actualización, entre otros objetivos, conforman la *doxa del campo institucional*¹⁰.

¹⁰ Hay que recordar que Bourdieu toma el concepto de *doxa* como sentido común, o conocimiento compartido internalizado, del cual no se posee un conocimiento teórico y que ejerce su eficacia por medio de las disposiciones en nuestras prácticas. La *doxa* es central en la conformación del hábitus.

Otra de las tensiones es la que se da entre el capital económico y académico, que se ve reflejado en toda la vida universitaria en tanto que va desde el intercambio que se produce entre las prácticas que se llevan a cabo y la retribución monetaria que se recibe en carácter de salario, hasta los temas más estructurales que se tratan en diversos ámbitos como en el Consejo Superior, como es el de la autonomía universitaria que desde el Ministerio de la Nación se la pretende acotar a cambio de fondos o recursos económicos¹¹. En la citada actuación, se constata la conflictividad que implica la confrontación de estos dos capitales; ya que tras la aceptación de los recursos, ya se traten de recursos para construir, comprar equipamientos, o pagar incentivos, se acepta junto con los fondos el resignar parte del poder de gestionar sobre los mismos, en tanto que nos obligamos a presentar informes, aceptar el monitoreo, la supervisión, la evaluación, etc.

Dentro del marco de esta dualidad es que también debe entenderse que las políticas llevadas a cabo bajo el gobierno de Menem que han significado la asunción de concepciones neoliberales, el capitalismo ha dado un nuevo giro de explicitación. Tal como planteaba Max Weber, el tránsito de las economías pre-capitalista a capitalistas tuvo que ver con la capacidad de reconocer explícitamente el carácter económico de vínculos antes fraternales y desinteresados. De manera análoga, las políticas de incentivo, productividad, flexibilización, etc., que han orientado la gestión Nacional y que se han presionado en el ámbito universitario, están íntimamente vinculadas con acentuar la tensión en este tipo de dualidad.

Por último y sin pretender agotar las tensiones existentes es pertinente vincular a las mismas con la tensión de la relación de lo particular con lo general. Es claro que esta relación emerge en todo campo o sistema social, no obstante en el universitario adopta formas específicas:

“La toma de posiciones refleja la posición que se ocupa.” (Bourdieu, 1997)

Esta aseveración aunque dura, en tanto que está despojada de todo idealismo, es a nuestro entender más real y posibilita repensar entre otros aspectos los modos de representación y los habituales dobles discursos.

En la díada general-particular, se da una necesaria lógica de circularidad reproductiva, en tanto que lo general no persiste sino es por medio de lo particular. Esta ética social impuesta hace difícil la posibilidad de que los agentes particulares, que operan como *principios activos* de esa dimensión general, no antepongan sus intereses particulares a los generales.

Quienes más se ven expuestos a esta tensión son aquellos agentes particulares que ocupan posiciones de gestión y que deben elaborar normativas, las que son esencialmente generales en tanto que se pretenden ser válidas para todos y para siempre, pero que requieren ser más o menos acotadas, de tal manera que la aplicación recaiga sobre situaciones o agentes concretos. Es decir que se requiere realizar una tarea cuyo alcance universal no implique necesariamente un carácter abstracto sino concreto, y es por ello que es factible tras una tarea de eufemización sostener intereses particulares expuestos como generales.

Esta práctica será más o menos solapada o implícita en función de que puede conciliar los intereses particulares con los generales, ya que cuando estos entran en contradicción y se sostienen los primeros en pos de los segundos se produce una transgresión a la **«ley fundamental»**, origen de toda postura moralmente honesta (es decir, opuesta a la hipocresía del doble discurso).

Entre la necesidad y la libertad, la codificación y el espíritu, la enajenación y la cultura se pone en juego la contradicción principal del orden social tal como se plantea desde el marxismo (Marcuse, 1978). Desde esta posición es difícil no pensar que las conciencias no

¹¹ Act.D-1604/94. Acta 87/94. Docentes de la Facultad de Química, realizan un planteo de obtención de un crédito del Banco Mundial para realizar construcción. En la misma actuación la Decano de la Facultad de Humanas plantea el resultado de un plebiscito realizado entre los docentes de la Facultad a fin de expedirse a favor o en contra de los incentivos a la investigación, que se financian con créditos del mismo banco.

Fundamentos en Humanidades

reflejen dualidades (expresadas como dobles discursos) si vivimos en un orden real escindido, en donde la diferencias de posiciones y tomas de posiciones tienen que ver con la división social del trabajo.

Por todo ello una ética, podríamos pensar cuyo valor fundamental, y piedra de toque de toda decisión institucional, sea la sinceridad, la que no apela a la hipocresía para eufemizar los intereses espurios, debe esperársela no en **este orden social sino en otro distinto**, aun por construir, en donde sí importe el camino de las imposturas y no tan sólo la verdad de sus efectos, como deja planteado Scavino en el preámbulo del presente trabajo ♦

Referencias

- Abraham, T. (1996). *El último oficio de Nietzsche*. Bs As: Ed. Sudamericana.
- Ackoff Russell, L. (1993) *Las Fábulas Antiburocráticas*. Barcelona: Ed. Gránica.
- Bourdieu, P. (1997) *Razones Prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Bs As: Gedisa. Bs. As.
- Bourdieu, P. (1991). *Espíritus de Estado. Génesis y Estructura del ampo Burocrático*.
- Bourdieu, P. (1999). *Contrafuegos*. Bs As: Anagrama
- Copi, I. (1992). *Introducción a la lógica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Costa R., (1990). *Acción social, racionalidad e interés*. Córdoba: Mimeo.
- Etkin, J. (1994). *La Doble Moral de las Organizaciones*. Bs As: Mc Graw- Hill.
- Etkin, J. y Schvarstein, L. (1992). *Identidad de las Organizaciones. Invariancia y Cambio*. Bs As: Paidós.
- Entel, A. (1999). *Escuela de Frankfurt, Razón, arte y libertad*. Bs As: Eudeba.
- Gutiérrez, A. (1995). *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales*. Misiones: Universitaria.
- Marcuse, M. (1978). *Cultura y Sociedad*. Bs As: Sur.
- Marx, K. y Engels, F. (1986). *Manifiesto del Partido Comunista*. Bs As :Editorial Ateneo.
- Muga Alfonso, N. (1988). Necesidad de Capacitación en la Administración Universitaria. En, *Seminario Internacional de Administración Universitaria*. Costa Rica.
- Universidad Nacional de San Luis, Consejo Superior (1994). *Actas D-1604/94 y 87/94*.

La formación de investigadores jóvenes

Ovide Menin

Universidad Nacional de Rosario
e-mail: omenin@agatha.unr.edu.ar

Resumen

En este trabajo se plantea la cuestión a cerca de la formación de los investigadores jóvenes. Algunos interrogantes se presentan como insoslayables a la hora de abordar tal problemática: ¿qué significa investigar para un joven graduado en la Argentina de hoy? ¿Cómo hacerlo? ¿Con quién hacerlo? Se proponen tres modelos de formación en investigación, el artesanal, el autodidáctico y el académico formal.

¿Hay posibilidad de “construir” una alternativa superadora que, al integrar elementos vigentes de los modelos indicados, contribuya a formar en mejores condiciones a los jóvenes que se inician en la investigación científica?

Abstract

In this paper, we analyze the problem of young researchers academical background.

By the time of making an approach to this topic, some questions seem to be unavoidable: “What does “research” mean to a young argentinian graduated, nowadays?; “How do they research?”; “Who do they choose to direct them?”

Three academical background profiles in research are provided: the “handiwork”, the “autodidact”, and the “formal academic” ones.

We wonder if there is any possibility of building a surpassing alternative which could be able to integrate the valid elements of each mentioned profile, in order to contribute to the development of better conditions of academical background for the young researchers about to begin with scientific research.

I

La formación de los investigadores jóvenes, esos que dan los primeros pasos en la fascinante tarea de indagar científicamente la realidad -en nuestro caso, el proceso educativo cual fenómeno singular de la sociedad- es un tema pocas veces encarado detenidamente. Casi nadie habla de esto. Por lo menos de manera explícita; sin ambages; llamando las cosas por su nombre.

Casi todos estos jóvenes llegan al equipo del brazo de una gran utopía: hacer ciencia de manera rigurosa, seria, sistemática, con vistas a aportar al medio, a la sociedad, ¿un saber nuevo, próximo a la verdad?. Pero ¿qué es la verdad? ¿qué es la ciencia? ¿qué significa investigar para un joven graduado en la Argentina de hoy? ¿Cómo hacerlo? ¿Con quién hacerlo?. Conjunto de interrogantes que conmueven tanto al sabio como al aprendiz y le obligan a formular nuevos interrogantes difíciles de responder. La búsqueda constante, con sus tiempos y sus espacios irregulares deja su primer desafío.

“La explotación del ponente” a la que se refiere Umberto Eco ¿ocurre también en el mundo académico donde se investiga de particular manera?

Las condiciones materiales y espirituales que se le ofrecen al joven bisoño, aspirante a investigador, ¿son las que eran?

Con todo y antes de entrar al desarrollo de mis propias ideas sobre el tema quiero decir que me ha impresionado el “Prefacio” de Juan Samaja a su libro *Epistemología y Metodología* cuando se pregunta “¿Qué sentido tiene –para quien está convencido de que a investigar se aprende investigando- dar cursos de metodología o escribir libros sobre el tema?”.

Fundamentos en Humanidades

No cuestiono la utilidad de los manuales sobre los procedimientos o las técnicas que se emplean para medir, registrar o procesar información, en cualquier disciplina específica. Pero la pretensión de enseñar a investigar en general, mediante la transmisión de una supuesta *metodología de la investigación científica*, es problemática; porque además del manejo de las técnicas específicas, pareciera que la capacidad de investigar es producto del estudio sistemático, del talento y de la inspiración creadora, y no de preceptos metodológicos.

En efecto, es muy poco probable que una persona pueda llegar alguna vez a hacer algo relevante en el campo de la ciencia, si no tiene las virtudes del “investigador nato”.

La experiencia social, sin embargo, demuestra que esas virtudes no bastan para que alguien logre llevar adelante “tareas” científicas relevantes. Se necesita, además, que ese potencial se desarrolle a fuerza de práctica, de estudio y aprendizaje de la naturaleza de su quehacer y de análisis reflexivo sobre su propia experiencia.

II

Dicho esto, quiero instalar el aspecto medular de mi intervención sobre tres ejes cuyo detenido desarrollo no voy a realizar en mérito a la naturaleza del trabajo. Son cuestiones ampliamente debatidas. Sin embargo necesito explicitarlas para que sirvan de soporte al tema fundamental: la formación de los cuadros jóvenes .

Esos ejes, dicho escuetamente, son:

1. El marco sociopolítico, pronunciadamente crítico, en el que se desenvuelve el quehacer académico de nuestro país, donde la investigación, la docencia y la extensión de saberes y servicios al medio, sufre el impacto del deterioro de las condiciones de vida de la población en general.
2. El status poco calificado del que goza la investigación científica que se realiza en el complejo campo de las ciencias sociales donde las ciencias de la educación ocupan, no obstante, lugar destacado; la psicología entre ellos.
3. La poca inversión que los organismos de fomento del estado y la empresa privada que tanto bate el parche, destinan a favor de proyectos y programas de investigación de real envergadura para las ciencias sociales en general.

III

En ese marco, nuestros jóvenes -nuestras jóvenes- se incorporan periódicamente a los equipos con renovadas ilusiones.

Proviene, generalmente, de carreras que si bien enfatizan el significado que adquiere para el desarrollo personal y colectivo la tarea de investigar, no pasan de limitados escaños motivados, si acaso, por esa solitaria identidad curricular que llamamos *metodología de la investigación*; entidad didáctica que opera a duras penas a favor de una rigurosa formación profesional.

¿Cómo se los forma entonces, con tan limitados recursos? Diría que, casi siempre a pulmón, gracias al empeño voluntarista de los docentes investigadores cuya situación material y moral, por decirlo de alguna manera, no es para nada satisfactoria en este momento de la vida universitaria.

Si bien no puedo basarme en resultados de investigación formales, me permito hacer referencia a tres modelos, si cabe llamarles así, con lo que se forma a los jóvenes que se incorporan a la investigación científica, aún en situaciones adversas. Esos modelos son, a mi juicio:

1. Artesanal
2. Autodidáctico
3. Académico formal

Llamo modelo artesanal al aprendizaje que realiza el aprendiz al lado de su maestro, imitando, ejecutando “paso a paso y acabadamente” la tarea indagadora que se le asigna.

Fundamentos en Humanidades

Casi siempre sin mayores cuestionamientos. Identificado con teoría y prácticas de su maestro. Arte y oficio descansan, según este modelo, en el ejercicio sistemático, intenso de la tarea a realizar. La vieja expresión latina de *magister dixit* genera en estos casos una relación signada en el respeto por el superior con todo lo que ello conlleva. Aún ahora, en los bordes del siglo XXI, la formación de muchos jóvenes responde a este modelo clásico. Me atrevo a decir que de origen medieval.

El autodidacta es el que aprende por sí mismo. No tiene maestro. Se ajusta a la lógica del ensayo y el error. Pregunta, busca, lee y relee, maneja libremente su tiempo más que ninguno. El modelo lo construye y lo reconstruye él mismo, con un mínimo de interferencias. Supera la mera empiria con reflexión y confrontación y viceversa. El modelo de formación autodidacta se basa en la autonomía con la que el aprendiz adquiere su oficio. Por principio, desconfía de la verdad, tanto apodíctica cuanto revelada. En la universidad, dada la cantidad de requisitos formales, burocráticos, que impone el sistema educativo argentino, este modelo formativo tiende a surgir de nuevo entre los jóvenes investigadores idealistas que no encuentran quien los dirija. El juego se ha vuelto perverso, porque los mejores resultados suelen ser descalificados si no vienen con la anuencia del patrón. Hay un lenguaje científico que sólo manejan los miembros de la tribu. El autodidacta sufre, también por eso, las consecuencias de su impertinencia.

El modelo que llamo académico es en realidad un modelo escolástico que centra la formación del joven investigador en un farrago de conocimientos teóricos y metodológicos que van de la fascinación al dogma del nuevo discurso. Mucho saber y poco hacer parece ser lo característico de esta formación.

Las metodologías recursivas atravesadas por cierto positivismo residual constituyen el meollo de los planes de formación que deben cursarse, casi siempre, a priori.

Sin exagerar, puede decirse que el resultado de este tipo de formación de los jóvenes investigadores suele ser pretencioso pero elemental. La peor falla estriba en la dificultad que estos “nuevos formados” tienen, tanto para redactar un diseño innovador cuanto para ejecutarlo.

Son hipercríticos y bastante negativos.

Son maestros de la hipótesis y la descalificación. Campeones de la cita bibliográfica que terminan casi siempre pidiendo ayuda a “los pobres viejos; veteranos en la materia”.

Estos modelos si bien no aparecen en estado puro, son modelos operatorios que se identifican con cierta claridad.

La pregunta que me formulo es:

¿Hay posibilidad de “construir” una alternativa superadora que, al integrar elementos vigentes de los modelos indicados, contribuya a formar en mejores condiciones a los jóvenes que se inician en la investigación científica?

Según el estado actual de cosas y sin caer en pesimismo, todo indica que esa construcción descansa más en el aporte personal, voluntarista, cuasi místico, de los equipos, que en la política de las instituciones nacionales. Si como querían nuestros viejos académicos, la universidad debe ser la conciencia crítica de la sociedad, la pedagogía de la pobreza no puede paralizar su accionar; más allá de las descalificaciones y estrecheces interesadas que los grupos de poder –internos y externos- ejecutan sin pudor ♦

Testimonios / Testimonies

El 26 de junio de 1973 fue creada la Universidad Nacional de San Luis. Unos días después, en el acto de asunción de las nuevas autoridades, el entonces Delegado Normalizador, y que un año más tarde se transformaría en el primer Rector de esta casa de estudios, se dirigió a la comunidad universitaria.

"Al crearse la Universidad Nacional de San Luis, la provincia recibe la condigna respuesta al esfuerzo de sus propios hijos. Al hacerme cargo de esta Casa me convierto automáticamente en instrumento para hacer efectiva aquella respuesta, que es como decir, instrumento del pueblo mismo.

Queda atrás la etapa discursiva; comenzamos a transitar la de las realizaciones efectivas; avizoramos la promisoriedad de los objetivos concretados. En el desarrollo de tales pesadas tareas no se deberá contar con la presencia de un hombre, sino con la de todos: ocupen o no cargos expectables. Intelectuales u obreros; profesionales o empleados. No participar es automarginarse, no querer ser parte de la realidad argentina, no asumir su propia responsabilidad en la reconstrucción nacional.

Ayer asumí este cargo y hoy me place dirigirme a Ud. con el objeto de quedar a su disposición, agradecer cuanto pueda aportar a esta realidad universitaria y convocar a su crítica permanente en la tarea en que, representando a San Luis, he aceptado cumplir.

La etapa de los sacrificios no ha finalizado. Antes bien, comienza ahora. Apelo a su profunda sensibilidad seguro de contar con su inestimable colaboración.

Mientras aguardo que ello suceda, ruégole acepte las expresiones de mi personal consideración."

San Luis, julio de 1973

Dr. MAURICIO AMILCAR LOPEZ

Delegado Organizador

El Prof. Mauricio Amilcar López nació en el año 1919. Cursó sus estudios primarios y la escuela media en distintas instituciones del país, ya que su padre era Contador de Correos, y esto los obligaba a continuos traslados. Se graduó en 1946 como Profesor de Enseñanza Media, Normal y Superior en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.

Se doctoró en la Sorbona -Francia- con la Tesis "Protestantismo y Desarrollo en América Latina". Fue Presidente del Departamento "Iglesia y Sociedad" del Consejo Mundial de Iglesias. Ejerció la docencia en distintos establecimientos de su provincia, del país y del mundo. Fue Secretario Académico de la Facultad de Pedagogía y Psicología de la Universidad Nacional de Cuyo.

En 1973 fue nombrado Delegado Organizador de la Universidad Nacional de San Luis y luego Rector Normalizador de la misma hasta el 24 de marzo de 1976, fecha en que a causa del golpe militar, nuestra Universidad es intervenida.

En esta oportunidad es puesto bajo arresto domiciliario en la ciudad de San Luis. Luego se traslada a Mendoza donde continúa con su labor ecuménica.

En la madrugada del primero de enero de 1977 un grupo armado, con el rostro cubierto por medias, violaron su domicilio y luego de maniatar y vendar a todas las personas allí presentes, saqueando los objetos de valor y el dinero encontrado, secuestraron a Mauricio López, sacándolo vendado y atadas sus manos.

Nunca más se supo de su paradero, pasando así a engrosar la lista de miles de detenidos -desaparecidos de nuestro país.

Dice el Prof. Gabriel Rojas Campos:

"Qué era Mauricio López? Cómo definirlo? Cuál fue su carisma? Unos dirán un gran maestro, otros un excelente y delicado amigo, otros un pensador comprometido en la acción. Para mí que tuve la gracia de conocerlo y gozar de su amistad fue más que un cristiano de nuestro tiempo. Mauricio era, fundamentalmente, un teólogo. Un dirigente internacional, sí fue profesor, amigo, estudiante, lo que en él primaba era su actividad ecuménica y la lucha por un mundo de justicia de acuerdo al evangelio"...♦

[Extraído de: Weinstock, Raquel (1987) *Mauricio Amilcar Lopez*. San Luis: Editorial Universitaria San Luis.]

Libros / Books

MASSUH, Víctor. *Cara y contracara ¿una civilización a la deriva?* Buenos Aires: Emecé, 1999. 183 páginas. ¡Error! Marcador no definido.

El contenido de este libro, según palabras de su autor, "oscila entre la promesa y el desencanto". Se refiere a algunas realizaciones paradigmáticas de nuestro tiempo que alimentaron la ilusión de que la humanidad iba inexorablemente camino al feliz progreso. Pero que al cabo de un tiempo estas esperanzas se volvieron decepción. En algún sentido este libro adelanta una serie de perspectivas maltrechas: la historia promete frutos sabrosos pero nos encontramos luego, con la amargura de su sabor.

Pero a pesar de todo, sostiene Massuh, la lección de nuestro tiempo no es la del pesimismo sino la constatación saludable -porque escapa a la utopía del progresismo sin fin- de que el progreso humano no tiene un sentido único sino que transita varias vías en varias direcciones simultáneamente: se progresa con intensidad equivalente en el sentido de la creación pero también de la destrucción, la tiranía y la libertad, la razón y la irracionalidad, la totalidad y el fragmento, la violencia y la no violencia, la santidad y la crueldad. Ninguno de lo estos opuestos invalida la existencia del otro. Pareciera que los domina una secreta alimentación mutua, pareciera que la humanidad está sobre una balanza secretamente exacta.

Nuestro autor sabe que esta hipótesis es difícil de sostener porque, en primer lugar, bordea el fatalismo, la incesante creencia en que la libertad creadora no es posible. Sin embargo, podemos pensar, que no hay trazado fatal que obligue a la parálisis o a la repetición de la historia: ante estos límites actúa la osadía del héroe que busca espacios inéditos.

Una posible vía de exploración sería tratar de reconciliar la "libertad creadora" de cuño bergsonianos con la "filosofía de la tragedia" postulada por el español Unamuno.

Piensa Massuh que aceptar la inevitabilidad de los opuestos puede permitir una lucha histórica de modo más noble, sin esperanza de victoria. Esta actitud propia de la filosofía de la tragedia generaría un descreimiento en la autosuficiencia de las utopías violentas -que justamente son tales por la consabida esperanza la victoria.

La sabiduría trágica, pues, estimula los procesos, no los resuelve, pero culmina en el "polifacismo". Aceptar esto último, afirma nuestro autor, sería comprender que lo que tradicionalmente llamábamos progreso histórico -con un sentido único- hoy debería ser pensado como expansión de la historia, o por lo menos, como progreso de una dirección que simultáneamente intensifica la contraria.

Es por ello, que en adelante ningún fenómeno de gran alcance puede ser abordado sin esa contracara negativa que lleva de suyo, que lo constituye y que también lo explica.

Esta es la tesis central del libro, y según esta perspectiva se examinarán varios fenómenos contemporáneos, tratando de sacar a la luz la contracara, generalmente oculta, de sucesos o tendencias que han marcado el devenir de nuestro exagüe siglo. Estos son hitos que dibujan los perfiles de nuestra civilización que con sus caras y contracaras no deja de dar la impresión de que marcha a la deriva. Un bamboleo entre apariencias, direcciones encontradas, sustitutos, medios, instrumentos, mediaciones.

Fundamentos en Humanidades

En el primer apartado del libro, *Auge del sustituto y pérdida de la inmediatez*, Massuh aborda uno de los fenómenos que más ha marcado a nuestra cultura de fin de siglo: el sustituto que ocupa el lugar de un sustituido que a la vez se añora y se desdeña. La mirada que sobre este fenómeno tiene nuestro autor se centra en la idea de que la repetición no necesariamente daña al acto creador (fundamentalmente porque parte de la convicción de que la creación humana es un recurso absolutamente renovable): ambos dinanismos -la repetición y la creación- responden a necesidades distintas y a menudo se complementan. "A lo sumo, es el solo recurso eficaz para que la repetición no se vuelva destructiva."

El aspecto verdaderamente negativo que Massuh encuentra en lo que caracteriza como la "cultura del comentario" es lo que él denomina "la pérdida de la inmediatez". Esto ocurre cuando se suprime el contacto directo con la obra original y uno se extravía en la jungla de los comentaristas y los intermediarios:

"Se nos dice -por ejemplo- que para acceder al núcleo de Edipo Rey de Sófocles necesitamos de su densa interpretación filológica, histórica, religiosa y psicoanalítica. O que no se lea ese maravilloso texto que se conoce como La apología de Sócrates sin haber pasado previamente por el diluvio del platonismo."

El resultado de todo esto es que ese comentario introductorio, que se vuelve labor erudita, universitaria y minuciosa, impone una distancia entre lo original y el sujeto que quiere acceder a dicho original. De este modo "el conocimiento deja de ser experiencia primera, asombro, es decir inmediatez".

Una de las consecuencias más notables de estos artilugios de la mediación, de la necesidad de repetición y de mediación entre yo y el original, es la abundancia que ello implica: abundancia de consumo de comunicación, de consumo material, de consumo religioso. El consumo de suyo implica abundancia, y pareciera que la abundancia es siempre abundancia de sustitutos, de réplicas no de originales.

"La perspectiva de la abundancia nos acosa y nos envuelve hasta crear en nosotros una ilusión: que la inmediatez de lo real, de lo vivo originario, se ha perdido para siempre y que la relación directa con los seres reclama sustitutos."

En *La memoria y el olvido: caras actuales de la vida histórica*, Massuh aborda el problema que acarrea para la nuestra cultura tanto la memoria radical como el olvido radical. En momentos en que la consigna parece ser la memoria, la restauración de la memoria, pero que nuevamente vuelve a ser la memoria de los vencedores, se hace necesario también el olvido, puesto que:

"El olvido no juzga, sino que restaura la inocencia. Es decir, uno reconoce naturalmente que el enemigo es un ser humano, un potencial compañero, el punto de partida de una nueva alianza; no se pregunta qué hizo. Sólo pregunta qué quiere hacer en adelante, si será el interlocutor de un proyecto para colonizar otra vez el futuro. A través del olvido se abre paso la dimensión inédita del futuro."

La importancia del olvido radica en que no pide cuentas, pide nada más que proyectos en común y en que sólo su presencia puede crear el clima necesario para otra aventura creadora.

Está claro que Massuh no propone una abolición de la memoria, ni define al olvido como una forma de amnesia. Esto constituiría, lisa y llanamente una negación de la historia, un retorno traumático a la prehistoria. Por el contrario, la voluntad de olvido es una descanso de la memoria, una pausa, no la renuncia a la praxis ni al protagonismo. La pausa que hace posible la reflexión creadora.

En el apartado *Globalización y multiculturalismo*, Massuh aborda una de las características definitorias de nuestro suelo histórico-cultural.

La globalización es deudora de un fenómeno tecnológico previo al que se denominó la abolición de la distancia. Esto trajo como consecuencia directa que se despojó al espacio de cualidades, accidentes, rasgos, distancias; y al tiempo de las tres dimensiones del flujo de la conciencia: pasado, presente y futuro. Tanto el espacio como el tiempo dejan de ser modos de percibir la diversidad del mundo, la cual viene a ser reemplazada por una única dimensión de lo homogéneo y lo simultáneo. El hombre se vuelve, de este modo, potencialmente omnisciente y

Fundamentos en Humanidades

omnipresente. Sin embargo, este hecho puede ser pensado también desde su contracara: el ser humano se instala en el mundo porque es su patria verdadera o porque es un ser-sin-patria en el mundo. En el primer caso se ve el hecho desde la ganancia; en el segundo desde la pérdida.

Esta antinomia resume la grandeza y la miseria de la globalización.

"¿Es la perspectiva global el comienzo de un arraigo inédito y bienhechor o, por el contrario la forma más desoladora del desarraigo? ¿Necesitará el ser humano vivir esta experiencia del desarraigo para acceder a una genuina inserción planetaria, o es el comienzo de una orfandad irremediable?"

En *Democracia: delicado equilibrio y universalidad*, nuestro autor afirma que, dadas las actuales circunstancias por las que está atravesando la democracia, por sus mismas exigencias, ella en cuanto la mejor forma de gobierno existente en la historia de la humanidad, puede llegar a ser una enemiga de sí misma y ceder a la tentación de uno u otro extremo: el autoritarismo o la indiferencia. En el primer caso se anhela un gobierno fuerte que nos libere de la pesada carga de la responsabilidad ciudadana; en el segundo, la democracia se vuelve un hábito sin vida, una rutina que se confunde con lo sobrentendido y la rutina.

Tales son los riesgos de las democracias actuales. Un estado de alerta tanto ante el potencial anhelo de autoritarismo como ante una potencial indiferencia ciudadana podría, según nuestro autor, ayudar a encender la pasión política, animar parlamentos sin vida, devolver la alegría de la responsabilidad ciudadana y contener el disgregamiento y el individualismo que atraviesa no sólo a la sociedad civil sino también al Estado.

Una mirada retrospectiva-reflexiva es la que Massuh utiliza en *Mayo francés del 68: Treinta años después*, para analizar la gravitación cultural que aquél suceso y otros concomitantes, tienen hoy para nosotros.

En primer lugar se trata de entender desde dentro aquella revuelta. Entre los valores culturales de mayor arraigo que promovió Mayo del 68 se encuentran los siguientes: una resistencia al principio de autoridad ya sea paterna, tradicional o institucional, cuyo símbolo encarnado era de Gaulle; se valorizó además la libertad entendida como movimiento de una espontaneidad vital y como insurrección contra toda forma de opresión. Y todo esto se reivindicaba dentro de una atmósfera de placer y alegría, más bien con un sentimiento orgiástico de la vida que de uno trágico de ella.

La cara y contracara de las revoluciones que Massuh quiere mostrar es el suelo básico en que ellas surgen: la violencia y la no-violencia.

Hubieron pues, movimientos de insurrección que apostaron a la no violencia como el Mayo-Francés, la Primavera de Praga, los hippies y pacifistas americanos, Solidarnosc de Polonia y la disidencia soviética. Otros, como en Alemania, Italia y América Latina, también movimientos juveniles, optaron por la violencia guerrillera o terrorista.

"Hoy, al cabo de treinta años podemos evaluar los resultados: los que optaron por la violencia tuvieron algún éxito, o por lo menos no lucharon en vano. Los que transitaron la vía terrorista o guerrillera sucumbieron sin gloria en una matanza inútil."

La idea que Massuh sostiene es que las insurrecciones pacifistas calan hondo en la cultura de los pueblos y por ello, a la larga producen mejores frutos, que la violencia, muchas veces no comprendida por el pueblo. De este modo, Massuh se opone a la idea marxista de la violencia como "partera de la historia". Retrospectivamente reflexionando pareciera ser el pacifismo una comadrona más eficaz.

En *La técnica y el hombre*, nuestro autor hace hincapié en la contracara negativa de la técnica -la cara positiva es obvia, la palpamos día a día. Lo que se agazapa detrás de las bondades de la técnica es la idolatría o fetichización de la misma. Se olvida que ella es sólo un instrumento, y como tal no conlleva fines. La idolatría consiste, justamente en atribuirle fines a una entidad que esencialmente es un medio.

Fundamentos en Humanidades

“El mal no radica en los costosos juguetes que fabricamos para ayudar al ser humano y dominar la naturaleza, sino en la confianza idólatra de que ellos pueden resolver nuestros problemas esenciales.”

El riesgo radica en que los instrumentos se desvirtúan: inicialmente creados para hacer más honda nuestra vivencia de seres y cosas, aparecen convertidos en mediadores que interfieren en esa relación.

¿Implosión occidental? En este apartado final, Massuh se aboca al análisis de la situación mundial a partir de la caída del muro de Berlín. Al respecto, algunos espíritus ligeros comenzaron alegremente a profetizar un fin de la historia, es decir, la entrada sin trabas ya, en la sobrehistoria paradisiaca de la economía de mercado. Pero con un corto período historia observamos que el mundo “libre” también tiene sus llagas, es decir, su implosión.

El problema fundamental que ve nuestro autor es que la labor teórica y cambio histórico se hallan hoy en situación de divorcio. Podría conjeturarse que las ideas contemporáneas tanto de la filosofía como de la sociología y la religión no son menos brillantes y sólidas que las del pasado, pero carecen de audiencia. La realidad histórica y sus verdaderos protagonistas tendrían la mirada dirigida hacia otro lado: los impactos de las ciencias duras, la facticidad de la economía, los prodigios de la técnica, la magia de las industrias de la imagen, la seducción del deporte. Estos cinco contenidos generan una praxis que no necesita de la labor teórica para gravitar poderosamente sobre el cambio social ♦

Ramón Sanz Ferramola

Universidad Nacional de San Luis

GARCIA CANCLINI, Nestor. *La globalización imaginada*. Bs. As.: Editorial Paidós. 1999. 238 paginas.

“Cualquiera que sea la comarca que mis palabras evoquen en torno a tí, la verás desde un observatorio situado”. Esta frase, que García Canclini toma prestada de Calvino, quizás sea el epígrafe que orienta el recorrido intelectual que el autor realiza en estas paginas a través de ejercitar un constante cuestionamiento de las concepciones cristalizadas y de los imaginarios circulantes.

Argentino de nacimiento, exiliado de su tierra natal y luego habitante constante de la geografía mexicana, viajero, filósofo devenido antropólogo, estudioso de las culturas populares y urbanas, de los nuevos procesos reordenadores de la realidad, son quizás estas múltiples marcas recogidas en su tránsito vital las que desembocan en la escritura de este libro.

Esta producción consta, según su propio autor, de un doble propósito: describir los cambios culturales en la globalización, y explorar las alternativas para gestionarlos de otra manera.

Aquí el relato sobre la globalización toma diversos significados, dejando al desnudo sus múltiples significados y las equivocidades que el término convoca. Su comprensión va de la visión de este proceso leído en clave de cierto ‘optimismo tecnológico’, hasta su lectura desde las posiciones más contrapuestas a la primera, y que podríamos denominar de ‘desesperación cultural’ (definición tomada de M. Berman).

“En este libro queremos averiguar qué podemos hacer ante este futuro, para algunos promisorio, para otros clausurado, quienes nos ocupamos de la cultura. O sea, qué preguntas le hacen la interculturalidad al mercado y las fronteras a la globalización. Se trata de repensar cómo hacer arte, cultura y comunicación en esta etapa.”

Como se enuncia en la contratapa del libro, *“después de dos décadas en que la globalización fue narrada como destino ineludible de la modernidad, comienza a estudiarse la variedad de intercambios, desencuentros y desigualdades que provoca.”* La equivocidad de lo que se entiende por el proceso en ciernes sobre el globo contrapone imaginarios que, o bien piensan en una globalización circular (según el autor esta expresión es minoritaria), o

Fundamentos en Humanidades

bien se piensa en globalizaciones tangenciales (donde queda comprendida la mayoría de las personas).

En el primer capítulo aborda tres problemáticas centrales a los fines de entender la globalización: a) la oposición entre lo global y lo local; b) el sentimiento creciente de la impotencia política en la transformación de la realidad; c) la exploración de las consecuencias teóricas - metodológicas de estas dificultades para los estudios transdisciplinarios.

Aquí el autor presenta las paradojas de la globalización (por ejemplo la expansión mercantil, la deslocalización, la pérdida de prestigio y de poder de los actores político-sociales clásicos, que generan consecuencias negativas observables, y a la vez se proponen como signos de esperanza). El estrechamiento de este proceso, reducido sólo a lo mercantil (y en el caso del bloque latinoamericano, acompañado de políticas neoliberales), trae aparejado desfases entre el sector económico - financiero y el resto de lo que comprende lo social. Por ello, el autor cuestiona esta forma de entender la globalización, preguntándose *“si este modo injusto de globalización es gobernable. O simplemente, si la globalización, hecha así, tiene futuro.”*

No es un detalle menor que el capítulo contenga un apartado titulado *“Cuando David no sabe dónde está Goliat”*, ya que el proceso deja al desnudo que el antiguo sujeto de la producción y del consumo queda impotente frente a poderes anónimos y translocalizados. Jacques Attali, ex asesor del gobierno de Mitterrand (1999), en un reportaje a un diario argentino, expresaba esta misma idea, agregando que *“el gran problema en que nos encontramos es que hay que tomar la Bastilla, pero nadie sabe donde está. Hay que ocupar el palacio del rey, pero nadie sabe donde está el rey.”* (1)

En la problematización de lo global y lo local, García Canclini no piensa este par como términos mutuamente excluyentes; con esta misma postura también reflexiona sobre el par identidad - globalización.

Para que este proceso, entendido en clave esperanzadora, brinde sus frutos, será *“necesario que la globalización se haga cargo de los imaginarios con que trabaja y de la interculturalidad que moviliza.”*

Adoptara entonces la concepción de que existen redes dedicadas a la negociación de lo diverso, las que proliferan entre lo central y lo periférico, lo global y lo local.

El proceso en su conjunto implica la reorganización de las fronteras (laboratorios por excelencia de lo global) y de las desigualdades, replanteamientos de los estereotipos culturales, la intensificación de los intercambios.

Como dice el autor:

“Si hablo de globalizaciones imaginadas no es sólo porque la integración abarca a algunos países más que a otros. O porque beneficia a sectores minoritarios de esos países y para la mayoría queda como fantasía.[] Lo que se anuncia como globalización esta generando, en la mayoría de los casos, interrelaciones regionales...No de todos con todos.”

También en este capítulo García Canclini reordena las diversas narrativas de diferentes campos disciplinarios, categorizándolas según sostengan un relato épico o narraciones melodramáticas del proceso globalizador.

Como vía metodológica adoptara, para asir el conjunto del proceso, y facilitar la posibilidad de elaborar explicaciones sobre esta reconstrucción permanente de la realidad, la confluencia de datos objetivos (cifras macrosociales, encuestas, etc.) y niveles de significación subjetivos (metáforas y narraciones que tratan de captar el modo en que *“sujetos individuales y colectivos se representan su lugar y sus posibilidades de acción en dichos procesos.”*

En su segundo capítulo analiza las consecuencias que produce el que la globalización sea un *‘objeto cultural no identificable’*. Como escribe el autor, *“debemos aceptar que existen múltiples narrativas sobre lo que significa globalizarse, pero en tanto, su rasgo central es intensificar las interconexiones entre sociedades no podemos instalarnos en la variedad de relatos sin preocuparnos por su compatibilidad dentro de un saber relativamente universalizable.”* Visualiza que la globalización sin la interculturalidad es incomprensible. El entrecruzamiento, la interdependencia e interpenetración entre los polos

Fundamentos en Humanidades

extremos de lo global y lo local permiten hablar de *"glocalización"*. En este apartado realiza una diferencia conceptual importante entre internacionalización (coetánea de procesos colonizadores, donde predomina la producción y el consumo de lo nacional, y donde existen importantes trabas a la exportación); la transnacionalización (como rasgo central de este proceso encontramos la creación de organismos y empresas multinacionales, aunque los productos sigan llevando la marca de su nación de origen); y por último, la globalización (que tiene como toque de distinción la *"intensificación de dependencias recíprocas, el crecimiento y la aceleración de redes económicas y culturales que operan en una escala mundial y sobre una base mundial"*). Este último proceso traería como consecuencia un *"nuevo régimen de producción del espacio y el tiempo."*

Los estudios fragmentarios y parciales, y las paradojas señaladas al interior del proceso, permiten concluir afirmaciones también parciales y elementales: a) la globalización no constituye un paradigma científico ni económico; b) tampoco es un paradigma político cultural.

El que los conocimientos disponibles sobre la globalización constituyan *"un conjunto de narrativas, obtenidas mediante aproximaciones parciales, en muchos puntos divergentes"*, implica que este no puede ser reducido al modelo neoliberal, extendido por la geografía latinoamericana, y que ha conllevado consecuencias nefastas. Tampoco se debe caer en la postura posmoderna, que se despreocupa que no constituya un paradigma, al dar primacía a la coexistencia de narrativas múltiples.

"Pensar sobre lo global exige trascender estas dos posturas: la que hace de la globalización un paradigma único e irreversible, y la que dice que no importa que no sea coherente ni integre a todos."

La hipótesis central del autor es que lo fragmentario es un rasgo fundamental del proceso de la globalización, a la que define como

"un conjunto de procesos de homogeneización, y a la vez, de fraccionamiento articulado del mundo, que reordenan las diferencias y las desigualdades sin suprimirlas",

definición por otro lado presente en otro libro del mismo autor (García Canclini, 1995). (2)

Este proceso que promete a través de los *mass media* globales la ubicuidad y la instantaneidad, no toma en cuenta el horror y el aspecto siniestro que puede suscitar el acercarse a lo extraño y diferente.

Los cambios globalizadores redefinan lo cultural. Si anteriormente designaba *"la producción, circulación y consumo de la significación en la vida social"*, esta definición no incluía las diferencias culturales con otros grupos sociales. Ello se convierte en central en este reposicionamiento conceptual de lo que abarca lo cultural.

García Canclini caracteriza además a la globalización como una

"Etapa histórica configurada en la segunda etapa del siglo XX, en la cual la convergencia de procesos económicos, financieros, comunicacionales y migratorios acentúa la interdependencia entre vastos sectores de muchas sociedades y genera nuevos flujos y estructuras de interconexión supranacional."

Estos procesos permiten una *"mayor circulación de capitales, bienes y mensajes, pero también de personas"*, y será en la medida que reencontramos *"actores que eligen, toman decisiones y provocan efectos (que podrían haber sido otros), que la globalización deja de ser un juego anónimo de fuerzas del mercado sólo regidas por la exigencia de lograr todo el tiempo el mayor lucro en la competencia supranacional."*

El proceso globalizador ancla en un fuerte imaginario integrista e igualitario, que se transforma en un componente esencial del mismo. La segregación, la exclusión y la desigualdad existentes son la otra cara de la misma moneda.

En su tercer capítulo del libro, se intenta caracterizar la globalización posible en Occidente mediante interacciones entre Europa, Estados Unidos y América Latina. El intento del autor es el desplazamiento de la mirada histórica sobre la temática. *"La lectura*

Fundamentos en Humanidades

puede ser más compleja si pasamos de leer la confrontación entre identidades a examinar los procesos culturales que nos vinculan o nos alejan.”

Los procesos globalizadores aceleran las interacciones económicas, pero no se analizan lo suficiente los cambios simbólicos que estos generan. Los conflictos de integración y competencia económica entre Estados Unidos, Europa y América Latina vehiculizan también la disputa por como narrar las convergencias y los conflictos. *“No sólo ha cambiado lo que hay que narrar sino quienes lo hacen”*. La cultura ‘guttemberguiana’ esta siendo desplazada de su lugar conformador de la mirada sobre los otros por la cultura audiovisual (traspaso de lo simbólico a lo indicial, según R. Debray). (3)

Por otra parte, el autor analiza cuatro núcleos de interacción entre esta tripolaridad: a) el sentido sociocultural de las migraciones: visualiza cambios en las modalidades migratorias (definitivas, temporarias, variables, etc.), y en la dirección de los flujos migratorios (de la periferia a los centros). En muchas sociedades, el aumento de la inseguridad, de la criminalidad, de la sensación de indefensión, son atribuidos a estos nuevos grupos migrantes. Irónicamente, dice García Canclini, *“es más sencillo hacer inversiones en un país extraño que volverse ciudadano.”*

b) las concepciones del mercado y la interculturalidad: el autor expresa que el proyecto del dispositivo moderno ilustrado ha mudado en sus principios claves: ya no se propone abarcar a todos. *“Su selectividad se organiza según la capacidad de dar trabajo al menor costo y conquistar consumidores mas que desarrollar la ciudadanía. La competencia y la discriminación en el mercado prevalecen sobre la universalidad de derechos políticos y culturales.”*

c) las identidades en medio de la globalización: se visualiza aquí la existencia de narrativas en conflicto, y la escasa posibilidad de definir las como objeto de estudio. Las identidades se conformarían a través de una selectividad narrativa, definiendo y redefiniéndose una y otra vez, en interacciones con otras sociedades. Por ello se vuelve imprescindible el estudio de *“como nos ven otros y como asimilamos nosotros esos modos de mirarnos.”*

De esta temática, selecciona 3 narrativas eurolatinas esenciales en la autodefinition y la heterodefinition de lo que conforma la identidad latinoamericana: 1) el binarismo maniqueo (oposición entre civilización y barbarie); 2) el encuentro intercultural (aparición de reconocimientos parciales del significado de la irrupción europea en América Latina, y de narrativas reconciliadoras); 3) la fascinación distante (por ubicación de las diferencias culturales en el espacio geográfico de lo “extraño”).

También desmenuza tres relaciones que han venido organizando las interacciones entre Estados Unidos y Latinoamérica: 1) las identidades inconmensurables entre anglos y latinos -encierra la incompatibilidad entre diversos modos de vida y hábitos culturales; 2) la americanización de latinos y la latinización de los estadounidenses -registro de una tendencia creciente en este sentido; 3) la vecindad amistosa bajo la tutela de Estados Unidos (el discurso oficial de la política exterior americana disimula los conflictos bajo este tipo de retórica, lo que implica la imposición de una mirada hegemónica que se traslada a todo el globo).

d) el cuarto núcleo está dado por las políticas culturales: para la efectiva gestión de éstas, García Canclini se interroga acerca de cuáles han sido las consecuencias observables de los procesos globalizadores y de los cambios que han traído en los imaginarios circulantes entre los diversos bloques regionales.

La escritura del cuarto capítulo Intenta dejar constancia de las posibilidades de construcción de una esfera pública transnacional *“donde las concepciones culturales, y las políticas consiguientes, no sean inconmensurables.”* Para ello recorrerá cuatro modelos existentes: el sistema europeo del establecimiento de una República con derechos universales, el separatismo multicultural estadounidense, las integraciones multiétnicas bajo el Estado - nación en Latinoamérica, y, por último, la integración multicultural mediática (que atraviesa las tres anteriores).

“Las sociedades narran sus cambios y los conflictos entre los grupos que las forman, así como entre nativos y migrantes, imaginando mitos y estereotipos. También a través de las políticas culturales de ciudadanía. [] Toda política cultural es una política con los imaginarios que nos

Fundamentos en Humanidades

hacen creer semejantes. Al mismo tiempo, es una política con lo que no podemos imaginar de los otros, para ver si es posible compatibilizar las diferencias...

"La interculturalidad globalizada no suprimió los modos clásicos con que cada nación "arreglaba" sus diferencias." El reordenamiento global condiciona el tratamiento de los otros de manera diferente dependiendo de las condiciones socioeconómicas y culturales de los diversos países.

En el intento de la globalización de homogeneizar y unificar, pretende borrar además *"los desafíos que colocan en esta etapa las discrepancias culturales y las políticas que las gestionan."*

García Canclini estudia entonces el multiculturalismo estadounidense, básicamente separatista, que coexiste con identidades esencializadas y con la presencia de políticas de "acciones afirmativas" que coadyuvan a mantener y reproducir este tipo de 'integración' (expresión política que es traducida de manera paradójica a la lengua francesa como 'discriminación positiva'). Este tipo de legislación convierte la pertenencia comunitaria en la principal garante de los derechos individuales.

Se analiza el bloque europeo, tomando como referente a Francia, en donde las leyes se refieren al individuo en tanto ciudadano de derechos universales, vinculado a un Estado - nación laico y con independencia de cualquier privilegio que pudiera derivar de su religión, etnia, o sexo. *"Los comportamientos surgidos de estas diferencias tienen derecho a manifestarse en la vida privada, pero no conceden beneficios adicionales."* Esta idea, sostenida hasta la apertura hacia lo europeo, fue puesta en cuestión a la vez que se abrían las fronteras a los migrantes. Cómo se redefine lo universal, lo nacional, lo regional, lo local, en este contexto de integración europea?

Por otro lado, en Latinoamérica las sociedades modernas

"no se formaron con el modelo de la pertenencia étnico - comunitaria, porque en muchos países las voluminosas migraciones extranjeras se fusionaron rápidamente en las nuevas naciones. El paradigma de estas integraciones fue la idea laica de república, pero a la vez con una apertura simultánea a las modulaciones que ese modelo francés fue adquiriendo en otras culturas europeas y los procesos históricos latinoamericanos."

La posibilidad de construcción de una esfera pública transnacional, *"donde las concepciones culturales no sean políticamente inconmensurables"*, dependerá directamente de la creación de imaginarios donde los 'otros' puedan ser reconocidos en sus diferencias. Por el momento, sostiene el autor, las posibilidades de encuentro intercultural son más sostenidas y aprovechadas por el mercado que por las contiendas políticas.

Las posibilidades de integración multicultural dependerá de la superación de las concepciones opcionales de la diferencia, pero también de recordar que ella no se reduce al mestizaje ni a la hibridación.

El grado de libertad u opresión que pueda presentar el proceso globalizador depende de su apertura a que los sujetos puedan imaginarse como portadores de diversas identidades, *"flexibles, modulares, a veces superpuestas"*, y que genere condiciones para el reconocimiento y aceptación de las identidades y las culturas que portan y sostienen los otros.

El capítulo quinto incluye un diálogo personal entre especialistas de las ciencias humanas, provenientes de diferentes lugares geográficos (los tres bloques continentales ya citados) y de diversos campos disciplinarios (la sociología, los estudios culturales y la antropología). Este intermedio narrativo intenta brindar *"una versión verosímil de los dilemas en que hoy se mueve la investigación."*

En las páginas que conforman el sexto capítulo, se abordan las diversas posibilidades de globalizarse, realizando una comparación de lo que acontece en las artes y las industrias culturales, donde se aprecia un paso de la hegemonía europea a la estadounidense. García Canclini examina de manera diferencial los desafíos de la transnacionalización en las áreas culturales existentes, y explora las tensiones generadas entre la homogeneización y las diferencias en las relaciones asimétricas que se establecen entre países y regiones.

Fundamentos en Humanidades

Mientras las empresas anhelan globalizar la cultura, anhelos que ocultan el deseo de fabricar una cultura global, los artistas siguen jugando con las diferencias culturales existentes.

Ello lleva a que García Canclini considere la existencia de tres dilemas, *“donde los conflictos estéticos se enlazan con 3 opciones en pugna en la política cultural: creatividad vs. comunicación masiva; experimentación lingüística vs. formación de estilos internacionales; recomposición de las esferas públicas y la ciudadanía.”* Considera también la existencia de un importante desencuentro entre los actores estatales y los privados, quienes son responsables de gestionar las políticas culturales, y se interroga acerca del alcance que deben tener las mismas, así como las características que se le deben imprimir a las mismas. Estudia para ello sucesivamente el campo de las artes visuales, la industria editorial y las audiovisuales (en esta última el proceso globalizador es más notorio como patrón reordenador de la producción, circulación y consumo). Las industrias culturales se convierten en una de las actividades económicas más redituables, con considerables desigualdades en la producción y venta entre Estados Unidos y el resto de los bloques, sobre todo en los medios audiovisuales. En su afán de rédito, reducen el azar a su mínima expresión, y con él las posibilidades de experimentación.

“Lo más inquietante de la globalización ejecutada por las industrias culturales no es la homogeneización de lo diferente sino la institucionalización comercial de las innovaciones, la crítica y la incertidumbre.”

El séptimo capítulo pone en el centro de la escena el espacio urbano, como lugar privilegiado desde el cual se piensa e imagina lo global, percibiendo al interior de esta geografía humana específica los *“problemas claves de la dualización y segregación provocados por los procesos globales.”*

La ciudad se presenta como el espacio donde las identidades y los sentidos de pertenencia se forman con recursos materiales y simbólicos de diferentes orígenes geográficos.

García Canclini contrapone el modelo americano de las grandes urbes (concibiendo a estas como ‘constelaciones de guettos’) al europeo y al latinoamericano (donde han cumplido funciones más modernizadoras e integradoras de los migrantes) para entender cómo los cambios de las últimas décadas en estas geografías invitan a pronosticar una tendencia creciente de la expansión del modelo americano.

El problema central que parece manifestarse en esta reubicación del paisaje urbano en los procesos de globalización es la dualización sufrida a su interior, lo que las imposibilita volverse completamente ciudades globales (la totalidad de las comprendidas en esta categoría forman parte de los países centrales).

En el octavo capítulo realiza una propuesta de agenda de lo que podrían llegar a ser las políticas culturales de los tiempos de la globalización.

Habíamos expresado que, según las ideas ya expuestas por el autor, si bien la globalización es imaginada generalmente como un proceso totalizador, se verifica su fragmentariedad y desigualdad. La unificación de los mercados materiales y simbólicos se presenta como una máquina estratificante que reordena diferencias y fronteras ligadas a la distribución desigual de los bienes en los mercados.

El desmantelamiento de los Estados, y la subordinación de las sociedades nacionales periféricas a la lógica globalizadora del mercado modifica los espacios de intermediación en dos direcciones: a) las integraciones de los excluidos por estos procesos se realizan a través de actividades ilegales o clandestinas; b) los movimientos culturales y agrupamientos sociales no gubernamentales, que intentan la integración de excluidos, tanto de los Estados nacionales como de los mercados globales.

El libro culmina con un apéndice donde intenta desmenuzar las problemáticas culturales, conceptuales, ideológicas y metodológicas que pueden suscitar las investigaciones sobre la multiculturalidad ♦

Referencias

- (1) Attali, J. (1999). Reportaje del diario Clarin. 11 de Julio de 1999. p. 18/19.
- (2) García Canclini, N. (1995). Consumidores y ciudadanos. Bs As: Grijalbo.
- (3) Debray, R. (1995). El Estado seductor. Bs As: Manantial .

Jorge Ricardo Rodríguez
Universidad Nacional de San Luis

ECO, Humberto. *Cinco escritos morales*. Barcelona: Editorial Lumen, 1998. 140 páginas. ¡Error! Marcador no definido.

En este libro Umberto Eco analiza con mirada lúcida y gran profundidad cinco temas de actualidad e importancia insoslayable: por qué la guerra ha pasado a ser hoy día inviable; las características y vigencia del fascismo; los cambios de la prensa ante la presencia de la televisión; los fundamentos y la posibilidad de una ética laica, y la tolerancia e intolerancia ante la migración que hará de Europa en los próximos años un continente multirracial.

Al decir del autor, a pesar de la variedad de temas abordados, todos son de carácter ético: este es el lugar de confluencia. Todos los temas atañen a lo que estaría bien hacer, a lo que no se debería hacer, o a lo que no se puede hacer a ningún precio

El primer escrito, *Pensar la Guerra*, se publicó por primera vez 1991, en los días de la guerra del Golfo.

¿Cuál debe ser la postura del intelectual ante la guerra? Ésta es la pregunta que dirige el discurrir de Eco en este primer apartado?

“... el intelectual no debe tocar el clarín en la revolución. No para eludir la responsabilidad de una elección (que puede hacer como individuo), sino porque el momento de la acción requiere que se eliminen los matices y las ambigüedades (y esto es la función del decisión maker en cualquier institución), mientras que la función intelectual consiste en excavar las ambigüedades y sacarlas a la luz.”

Desde este punto de vista el intelectual de la actualidad tiene el deber de pensar la guerra, y el único fruto posible de tal pensamiento debería ser declarar la inutilidad y la contradicción ínsita que la guerra de estos tiempos conlleva para la humanidad. Tal denuncia debe fundarse no en la dimensión moral, sino en la dimensión formal, en la que las reglas del juego son puramente racionales.

El primer paisaje que se avista al pensar la guerra en la actualidad, es que la guerra ha dejado de ser guerra de un bando contra otro, lo cual implica la existencia de espectadores neutrales de dicha guerra, y ha pasado a ser un atentado contra la humanidad en general (Guerras Mundiales).

Este “juego autófago” en el que se ha convertido la guerra en la actualidad es efecto de varias causas:

- En estos tiempos toda guerra, debido a la tecnología bélica actual, es antiecológica, es un atentado directo en contra del planeta.
- La característica propia del capitalismo multinacional, sobre todo con la industria de la noticia hace que en la guerra actual, todos tienen un enemigo insospechado en su retaguardia.
- La información al alcance de todos hace que sea imposible ocultar los intereses espurios que toda guerra tiene y tuvo tras de sí. Ya no existe la posibilidad de idealizar la guerra.
- La guerra actual pone en crisis al sistema financiero mundial, y por lo tanto atenta contra la “felicidad” de la humanidad toda, sea directa o indirectamente.

Estas características hacen que la guerra haya dejado de parecerse a un sistema inteligente serial y ha empezado a parecerse a un sistema inteligente paralelo o no convexionista (un sistema con capacidad para autoprogramarse), en el que todo se desarrolla y ocurre independientemente de la voluntad de los contendientes. La guerra actual ha dejado de ser

Fundamentos en Humanidades

teleológica y ha pasado a ser azarosa, un juego de ruleta rusa cuyo único participante es la humanidad.

Ha llegado el momento, pues, en que los intelectuales deben levantar su reflexiva voz para declarar a la guerra tabú, por las dañinas consecuencias que acarrea.

“El primer deber -del intelectual- es decir que la guerra hoy anula toda iniciativa humana ... es peor la guerra que un delito: es un despilfarro inútil.”

El segundo escrito, *El fascismo eterno*, se pronunció en 1995 en un Congreso organizado por la Columbia University para conmemorar el aniversario de la insurrección general del Norte de Italia contra el nazismo y la liberación de Europa. Este texto se pensó para un público de estudiantes americanos y se pronunció en los días en que América del Norte estaba conmovida por el atentado de Oklahoma y por el descubrimiento de que en Estados Unidos existían organizaciones militares de extrema derecha.

Recuerdos de su infancia en la Italia de Mussolini, sirven a Eco para reflexionar en torno al fascismo. El punto central que se propone demostrar, es que el fascismo, a diferencia de otros totalitarismos, fue una especie de totalitarismo *fussy*, es decir con contornos imprecisos, difuminados, confuso, desenfocado.

“No era -el fascismo- una ideología monolítica, sino más bien, un collage de diferentes ideas políticas y filosóficas, una colmena de contradicciones. ¿Se puede concebir acaso un movimiento totalitario que consiga aunar monarquía y revolución, ejército real y milicia personal de Mussolini, los privilegios concedidos a la iglesia y una educación estatal que exaltaba a la violencia, el control absoluto y el mercado libre?”

El fascismo es entonces definido como un “descoyuntamiento político e ideológico”. Pero a la vez, como una confusión estructurada sobre la base de una retórica emotiva que muestra su debilidad conceptual ante la más leve incursión crítica y reflexiva en torno a sus supuestos.

Esta amplitud conceptual que brinda el fascismo hace que no se pueda hablar de la existencia de un fascismo como sí de un nazismo. Según el autor, podría pensarse al fascismo en el sentido de juego wittgensteiniano, puesto que tanto los juegos como los fascismos muestran sólo un cierto parecido de familia.

“Es término “fascismo” se adapta a todo porque es posible eliminar de un régimen fascista uno o más aspectos, y siempre podremos reconocerlo como fascista.”

A pesar de este conjunto *fussy* que es el fascismo, el autor reconoce ciertas características propias, “posibles arquetipos” de lo que él denomina “Ur-Fascismo” o “fascismo eterno”. Culto a la tradición, el culto de la acción por la acción, educación basada en el miedo a la diferencia, llamamiento a las clases medias frustradas, obsesión por el complot (interno y externo), la aversión contra el pacifismo, son algunas de las quintaesencias del fascismo que describe y analiza como un tema de acuciante actualidad.

“El Ur-Fascismo está aún en nuestro alrededor, a veces con trajes de civil ... puede volver todavía con las apariencias más inocentes. Nuestro deber es desenmascararlo y apuntar con el índice sobre cada una de sus formas nuevas, cada día, en cada parte del mundo ... Libertad y liberación son una tarea que no acaba nunca. Que nuestro lema sea: “no olvidemos”.”

Sobre la prensa, es una relación presentada en curso de una serie de seminarios organizados por el Senado italiano, ante senadores y directores de los más prestigiosos periódicos italianos, también en 1995. Según Umberto Eco, la función de cuarto poder es, sin duda, la de controlar y criticar a los otros tres poderes tradicionales, y puede hacerlo en un país libre, porque su crítica no tiene funciones represivas: los medios de masas sólo pueden influir en la vida política creando opinión

En este apartado, Eco aborda la tarea de criticar a la prensa como periodista; es, por lo tanto, una crítica a la prensa desde sí misma. Para tal crítica toma como puntos de referencia tres medios escritos en los cuales ha escrito o escribe todavía (*Repubblica*, *Corriere de la Sera*, *L'Espresso*) sin por ello provincializar su juicio y particularizarlo a Italia, puesto que “gran parte de los males de los que adolece la prensa italiana, son comunes hoy en día, a casi todos los países”.

Fundamentos en Humanidades

Un primer paneo sobre la prensa actual muestra que las polémicas en torno a ella ya no son las mismas que en las décadas del sesenta y setenta. Por aquellos años dos eran los cuestionamientos que se le hacían a la prensa: la diferencia entre noticia y comentario - diferencia bajo la cual se agazapaba el problema de la objetividad-, y los periódicos utilizados como instrumentos de poder controlados por partidos políticos, suplantando la información por el proselitismo.

Los tiempos han cambiado con la tecnología y con ella se ha desatado una disputa entre los medios: prensa escrita vs. televisión. Aquí, entre el torrente televisivo y la necesidad de vender está el verdadero problema que atraviesa la prensa escrita en la actualidad.

A finales de los setenta la televisión comienza el proceso por el cual llega a convertirse en la primera fuente de difusión de las noticias. El periódico, por su misma esencia técnica no puede competir con la instantaneidad de la noticia, eje en el que se asienta el éxito de la televisión. Ante esto, el periódico ha ido cambiando su tradicional función de informar día a día y comenzado a "semanalizarse". A su vez, los antiguos semanarios han comenzado por su parte un proceso de mensuralización. Se ha lanzado una carrera pues, cuya meta es la conquista de los lectores que quedan aún, y que no se han convertido en *homo videns*, hombres teledirigidos (Sartori, 1998).

“¿Y los diarios? Para semanalizarse aumentan sus páginas, para aumentarlas luchan por la publicidad, para lograr más publicidad aumentan aún más las páginas y se inventan suplementos, para ocupar todas esas páginas tienen que contar algo, para contarlo deben ir más allá de la noticia escueta (que entre otras cosas ha dado ya la televisión) y, por lo tanto se semanalizan cada vez más y deben inventar la noticia, transformar en noticia lo que la noticia no es.”

En esto reside el mal mayor: la ideología del espectáculo ha invadido a la prensa. Según el autor, la prensa es esclava de la televisión, con lo cual pareciera que todo, política, arte, información en general, debe estar atravesado por la lógica del show. Este modo “espectacular” de informar, a su vez, contribuye también al zapping informativo. La mentalidad e idiosincracia televisiva se ha extendido y acaparado a la prensa.

¿Cómo revertir esta situación? Según el autor, es necesario que comience una lenta transformación en la cual el mundo político, que abastece a la prensa del mayor caudal informativo, no puede permanecer ajeno.

“No se puede pedir a la prensa que elimine todo el proceso de semanalización, sobre todo por razones económicas. Pero tampoco se la puede impulsar a que recoja sólo cotilleos políticos o declaraciones desatinadas.”

“Esta es una invitación, tanto para la prensa como para el mundo político, a que miren más el mundo, y a que se miren menos en el espejo.”

Jugar este juego es tan peligroso para la prensa como para los políticos: ambos corren el riesgo de perder totalmente la poca credibilidad que aún les queda.

Cuando entra en escena el otro, reproduce una respuesta de Eco al cardenal de la Iglesia Católica Martini, en el transcurso de un intercambio de cuatro cartas organizado y publicado por la revista *Liberal* durante 1996, editado luego en forma de libro.

En este apartado Eco responde a la pregunta que le formulara Martini, Obispo de Milán: ¿dónde encuentra el laico la luz del bien? (Eco – Martini, 1997). Este debate epistolar está centrado en la posibilidad-imposibilidad de la humanidad de vivir de acuerdo a una ética de la immanencia.

“Sin embargo creo poder decir en qué fundamentos se basa hoy mi “religiosidad laica” ... Lo que Ud. se pregunta es qué hay de vinculante, fascinante e irrenunciable en estas formas de ética”.

Partiendo de una postura naturalista, bajo la hipótesis de un “Adán bestial y solitario”, Eco llega a la conclusión de que con la aparición del otro, aparece también el respeto primario por la corporalidad ajena, y esto es la base para la construcción de una ética natural e immanente.

Pero entonces, se pregunta Eco, por qué aparecen culturas que aprueban y ven con beneplácito la matanza y de destrucción de semejantes. Sencillamente porque esas culturas han restringido el concepto de “otro” solamente a los miembros de su propia etnia para, de este

Fundamentos en Humanidades

modo establecer un abismo entre nosotros y los otros: griegos – bárbaros, cristianos – infieles, nazis – judíos.

La ética inmanente también se funda en una creencia, una fe profunda en la continuidad de la vida y en el deber que cada uno tiene de trabajar para su trascendencia-inmanente: hijos, libros, obra.

“Y es, a veces, lo único que impulsa a un filósofo a filosofar, a un escritor a escribir: dejar un mensaje en una botella, para que de alguna manera aquello en lo que se creía, o que nos parecía hermoso, pueda ser creído o les parezca hermoso a los que vendrán.”

En definitiva, en palabras de Umberto Eco:

“La dimensión ética empieza cuando entra en escena el otro. Toda ley moral, moral o jurídica, regula siempre relaciones interpersonales, incluidas las relaciones con ese Otro que la ley impone.”

El quinto y último escrito, *Las migraciones, la tolerancia y lo intolerante*, se publicó por primera vez en 1997 en ocasión de la sentencia cuasi absolutoria del tribunal de Roma del nazi Erich Priebke.

La inminencia del año 2000 fecha-símbolo y umbral del mundo es el punto de convergencia y el suelo común para tres temas-problemas que, mutuamente implicados atraviesan Europa y se extienden a la humanidad hacia finales de milenio.

En primer lugar Umberto Eco afronta la cuestión de las migraciones, fenómeno preocupante en la Europa actual. Una precisión terminológica es indispensable - según el autor - para entender a fondo el problema.

“Creo que hay que distinguir el concepto de `inmigración` del de `migración`. Tenemos emigración cuando algunos individuos (muchos incluso, pero en medida estadísticamente insignificante con respecto a la cepa de origen) se trasladan de un país a otro ... Los fenómenos de inmigración pueden controlarse políticamente, limitarse, impulsarse, programarse o aceptarse.”

“No sucede lo mismo con las migraciones. Ya sean violentas o pacíficas, son como los fenómenos naturales: suceden y nadie los puede controlar. Se da migración cuando todo un pueblo poco a poco, se desplaza de un territorio a otro (y no tiene importancia cuántos permanecen en territorio original, sino en qué medida los migrantes cambian radicalmente la cultura del territorio al que han migrado.”

La cuestión central de la migración radica en lo incontrolable que tal proceso se torna, y el consecuente mestizaje que acarrea. El futuro inminente, que ya se puede pre-ver, es la confrontación de culturas y los resultados sangrientos que traerá como consecuencia.

“... en el próximo milenio Europa será un continente multirracial, o si lo prefieren "coloreado". Si les gusta así será; y, si no les gusta, así será igualmente.”

Este futuro multirracial de Europa hace que a la palestra salte, con más vigor que nunca, una deuda no saldada de la humanidad desde que tiene memoria de sí misma: el viejo tema de la intolerancia.

Nuevamente la distinción semántica vuelve a ser el comienzo del recorrido en la reflexión. Así, Eco inicia un excursus, comparando, mostrando diferencias y semejanzas entre fundamentalismo, integrismo y racismo.

“¿Y la intolerancia? ¿Se reduce a diferencias y parentescos entre fundamentalismo, integrismo y racismo? ... La intolerancia es algo mucho más profundo, que está a la raíz de todos los fenómenos que acabo de considerar.”

La raíz a la que se refiere Eco es la raíz de la naturaleza humana, que hace del niño pequeño un intolerante de lo diferente y de lo desconocido: la tolerancia es producto y fruto de la educación, como el control de esfínter. Pero, para mal de muchos, la educación aún no ha logrado ser eficiente en el control de la intolerancia. En este tema pareciera que vivimos, paradójicamente, con "libertad natural" en el "orden civil" (Rousseau, 1981), apoyados acriticamente en una intolerancia salvaje, a prueba de todo recurso racional imaginable, justamente, por salvaje.

Fundamentos en Humanidades

El desafío, pues, consiste en educar esa intolerancia salvaje a través de una "educación constante que empiece desde la más tierna infancia."

Es innegable, creemos, el horizonte rousseauniano, telón de fondo de esta reflexión.

A través del tristemente famoso caso del genocida Priebke, Eco describe una cuasi sensación que la mayoría de los hombres de fin de milenio "sentimos": la impotencia y la rabia, ante ciertas conductas de algunos humanos que atentan contra la humanidad. ¿Qué hacer ante lo intolerable? El caso Priebke ha demostrado que las viejas leyes, la vieja legislación no alcanza para resolver lo intolerable, por la simple y obvia razón de que lo intolerable es tal porque está más allá de lo esperado y pensado.

"Cuando aparece un intolerable inaudito el umbral de la intolerabilidad ya no es el que fijan las antiguas leyes. Hay que legislar de nuevo ... Lo que pasó con el nazismo y el Holocausto puso un nuevo umbral de la intolerabilidad."

"Los jóvenes como los viejos, y no sólo los italianos, todos se han lavado las manos: están las leyes, dejemos este canalla a los tribunales" ♦

Referencias

Eco y Martini (1997). *¿En qué creen los que no creen?* Bs As: Editorial Planeta.

Rousseau, J. (1981). *El contrato social*. Madrid: EDAF.

Sartori, G. (1998). *Homo Videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.

Ramón Sanz Ferramola
Universidad Nacional de San Luis

Libros de la Biblioteca de Psicoanálisis de San Luis "Eugenia Sokolnicka". 1999. San Luis (Argentina).

A la tríptica presentación de estos Libros se le contrapone la doble función de quien escribe este resumen, ya que ha sido partícipe necesario en la gestación de los mismos. Nacimiento no sin dificultades, las fundamentales quizás comunes a toda obra que necesita de una traducción: en este caso, de lo oral a lo escrito. Labor ardua (todavía resuenan en mis oídos las acentuaciones, los chascarrillos, las ironías del autor tal como la primera vez) necesito de otros que confirmaran la dirección correcta, el sentido de lo que allí se transcribía.

"La exposición oral, no hace falta abundar en ello, recurre a modulaciones del ritmo, la entonación y el volumen de la voz que redundan, destacan, ponen entre comillas, invierten y hasta sustituyen el sentido literal de lo dicho; además, en lo oral participa todo el cuerpo: a los matices vocales se agregan las posturas y los gestos, que establecen relaciones no menos complicadas con las palabras y sus entonaciones. Basta comparar cualquier desgrabación con el recuerdo del discurso vivo para que se hagan patentes las falsificaciones que produce la caída de esas instancias suprasedgmentales de la voz y del cuerpo." (1)

Fundamentos en Humanidades

"Desplazar un sintagma, una frase, puntuarla, hacer una relativa y otra principal, exige saber de qué se trata, saber con qué se confronta este pensamiento, y también lo que evita y con relación a qué avanza." (2)

Juan Carlos Indart viene a brindarnos una semblanza de su experiencia clínica, y el itinerario que ha seguido al interior de los escritos de Freud y Lacan. De su posición central, en las diversas instituciones que en torno a la enseñanza de Lacan se crearon, viene a rendir tributo, a dar cuenta. Paso buscado, anhelado, del saber supuesto a uno expuesto.

"El analista hace semblante. Y él sabe por experiencia que el saber supuesto, el saber semblante, es suficiente para hacer funcionar, en cierto nivel por lo menos, la experiencia analítica.

Pero ese es el saber más destructivo que hay, porque es destructivo del saber mismo. Saber que el semblante del saber es suficiente, es un saber que contiene en sí mismo la destrucción del psicoanálisis.[...] De ahí que haya habido siempre, por parte de Lacan, la exigencia, precisamente para los que deben juzgar a los otros, decir que sí, que no, quien entra, quien no entra, quien espera, quien es primero, quien es segundo, de que expongan el saber que tienen. No es concebible una Escuela sin esa exigencia de masa que debe presionar a los que, necesariamente, están en posición de responsables. Se debe presionarlos para que abran la boca en público, para que se hagan escuchar, para que se hagan leer, y para que no se conformen con ser buenos practicantes. Podrían satisfacerse con eso, pero si se satisfacen con eso no deben tomar cargos responsables. Los cargos responsables deben ser para los que pasan del saber supuesto al saber expuesto, al saber que está en juego en la transferencia de trabajo: pasar del trabajo de la transferencia, que tiene como eje al saber supuesto, a la transferencia de trabajo, que produce un saber expuesto..." (3)

INDART, Juan C. *El estrago en la relación madre - hija y en la relación con un hombre*. San Luis: Editorial Biblioteca de Psicoanálisis de San Luis "Eugenia Sokolnicka". 1999. 42 paginas.

En esta conferencia, brindada por Juan Carlos Indart el 24 de Abril de 1999, toda la reflexión, según nos expone el autor, ha partido de la práctica clínica y su discusión.

De estilo directo, el discurso de Indart nos lleva rápidamente a un clima de proximidad, encontrando ya en sus primeras frases que la razón de la temática que aborda se encuentra inscrita en el contexto de la enseñanza de Lacan, en la cual constata que *"es un hecho en la comunidad analítica que de pronto pequeñas frases, muy pequeñas frases, tienen una resonancia que hacen que los psicoanalistas se interesen, les resuene, las comenten, busquen explicaciones"*.

Así ubicada, la problemática del estrago es extractada de dos pequeñas citas, frases de Lacan, una ubicada en el texto -traducido al castellano- *El atolondradicho*, en donde hace referencia a la relación madre - hija, la restante se encuentra en su Seminario -aún no establecido por J. A. Miller-, y, *Le sinthome*, en la que elucubra sobre la diferenciación sexual y la no equivalencia de los sexos (tópico que lleva hasta sus extremos mas tensionantes).

De estas frases se desprende que el paso por el Complejo de Edipo en la mujer no trae consecuencias de la magnitud que pueden observarse en el varón; en contraposición, Lacan acentúa que la relación de la mujer con su madre tiene características de estrago, término conceptual presente en las dos frases citadas, y que oficia de conector entre ambas.

Siguiendo su derrotero a través de traducciones y estudios filológicos, Indart hila estrago (que ha devenido hacia el significante devastación en los últimos escritos sobre el tema) y el latín rapire, del cual transita hacia los significantes, equivalentes en la lengua francesa, de estrago (entendido este como la acción de destrucción intensa, intencional o no) y rapto (como la acción de capturar algo con violencia). Estas derivaciones, vale aclarar, oscilan complementándose.

El punto a destacar aquí es que los diversos términos conceptuales anudan en el sentido de una acción que no tiene límites.

"El punto clave es la ausencia de límites".

Dice Indart:

"Lo que esta atrás de esa palabra `ravage´ o estrago, es una manera de articular con ese algo que no tiene nombre, porque cuando las cosas tienen un nombre ya tienen un límite, que lo ubicamos hipotéticamente en psicoanálisis como la cuestión del goce femenino...su diferencia crucial es que todo el goce que el psicoanálisis puede estudiar, encontrar su lógica, y ver su papel en el síntoma, es un goce para el que existe un límite. Y si es que hay otra cosa, que se ubica con el nombre femineidad, goce femenino, esa característica para Lacan, es que eso tiene que ver con la ausencia de límites, por eso lo llamó, o lo trató de entender, con la lógica del no-todo."

Es desde esta perspectiva que se entiende la relación estragante de una mujer con un hombre: relación en donde la característica es que no tiene un límite, una frontera. Es la cara femenina que se escabulle *"a todo lo que podemos situar a partir de Freud y Lacan de la mujer, de lo que en cambio es la parte de ella que entra en la medida, y en la medida fálica, en el Edipo, en la castración"*.

Desmenuzada la segunda frase que toma de Lacan (*"una mujer es para todo hombre un síntoma"*), regresa a la primer cita, problematizando la deriva subjetiva de las mujeres por el constructo freudiano del Edipo (donde no existiría metaforización significativa sino ubicación de la mujer respecto de él, y mayor simulacro por parte de ellas frente a la castración edípica) permaneciendo ellas en esta conflictiva *"como pez en el agua"*, hasta llegar a expresar una idea presente en Lacan: *"no parece ser tan pez en el agua cuando se trata del vínculo de ella con su madre"*.

Es en esta relación donde parece esperar, como mujer, de la madre, algo más consistente de lo que encuentra a nivel del padre. *"y eso no pega porque la madre ya era otra estragada"*. Ese *"no pega"* enlaza directamente con un error de deseo, como enuncia luego, *"el error de deseo de dirigir la pregunta de la femineidad a la madre"*.

La conferencia culmina en el punto que el expositor realiza una conexión entre la problemática del amor y la posición femenina, intentando a partir de ella cubrir la pregunta freudiana acerca del deseo de una mujer ♦

INDART, Juan C. *Complejo de Edipo. Mito y estructura*. San Luis: Editorial Biblioteca de Psicoanálisis de San Luis "Eugenia Sokolnicka". 1999. 45 paginas.

En esta ocasión, Indart se propone recorrer el camino -ya realizado por su maestro, J. Lacan- que lleva hasta Freud, para repensar el nudo central del psicoanálisis: el Complejo de Edipo. En miras se encuentra nuevamente el *"retorno a Freud"*, conllevando como anexo un retorno a la temática de la cuestión del padre.

Rescata, en esta línea de trabajo, la carta 71, que Freud le dirigiera a Fliess, en donde el creador del psicoanálisis nombra originariamente este complejo. A partir del análisis del contenido manifiesto de determinados sueños personales, Freud cree *"que en la singularidad de él, individuo, le ha aparecido una idea que considera universal"*.

Para sostener esta posibilidad, de volver extensible a todo ser humano esta hipótesis, Freud se apoyara por un lado en la tragedia griega homónima de Sófocles, la cual es generalizable como argumento al registrar *"la profunda conmoción que causa asistir a esa tragedia... y que esa conmoción, que causa a todo espectador de esa tragedia, se debería justamente a que el tema hace resonar un poco lo que uno no quiere saber de si mismo"*.

Por el otro, se sostiene en la obra de Shakespeare, *Hamlet*, que conlleva la misma resonancia cultural y la misma temática.

Este Complejo se impone así como meta de desciframiento de las formaciones del inconsciente, transformándose en el complejo nuclear de las neurosis.

En este punto, Indart, formando fila dentro de los herederos de la obra de Lacan, expresara que se impone así como meta de desciframiento de las formaciones del inconsciente, transformándose en el complejo nuclear de las neurosis.

Fundamentos en Humanidades

"lo que Freud tomó del Complejo de Edipo, y que después nos hace decir la palabra mito, el mito del Edipo, lo que Freud toma es para un antropólogo una cosa insignificante."

La antropología estructural de Levi - Strauss viene en auxilio, al concebir que el mito tiene una estructura; Lacan dirá que al mito algo lo justifica, *"alguna verdad contiene aunque de manera velada"*.

Esta explicación psicoanalítica fue perdiendo vigencia, fresca, utilización en la dirección de la cura de los pacientes (casi en correlación directa con la extensión cultural del psicoanálisis).

En principio, la *"obrita de teatro que no nos da ninguna explicación estructural"* fue transformada por Lacan en lo que dio en llamar la metáfora paterna

Sin tapujos aparece en su desnudez la castración como elemento fundamental del Complejo, que viene a ocupar el lugar de operador estructural. Así, *"Lacan visualiza como temática, detrás de esa suerte de historieta, el problema que Freud saca a la luz, es el papel de la ley en la cuestión del goce de un sujeto"*. Es en el tránsito vital de este sujeto en relación a su goce sexual que aparece el padre, figura que viene a sostener y representar una ley que introduce una interdicción en este caminar. ¿Si el padre no es subjetivado como prohibidor (*"como soporte de una palabra que sea ley"*) por que habría entonces deseos de muerte, en este intento de proseguir por el camino del goce?

Reubicadas las cosas del lado padre, Lacan invierte la conceptualización cristalizada acerca del polo prohibido, la madre. Dirá que el problema del niño no es que *"tenga un deseo por la madre, sino que diablos de deseo tiene la madre por él"*.

Promoción a primer plano del Deseo de la Madre, figura cocodrilera en la imprevisibilidad de su deseo. En su juego de presencia - ausencia, el deseo de la madre aparece errático, sin coagulación de significación, punto de anclaje para entender la angustia del sujeto.

El significante del Nombre del Padre vendría a fijar algún sentido seguro a esto - operación metafórica que no trae como condición necesaria la presencia de ningún padre real en esta sustitución, conque ella haya operado en la madre alcanza-, al aportar la significación fálica, y el objeto fálico con el cual el niño queda identificado.

Ello implica que en primer tiempo de la metáfora paterna el niño no es alcanzado por ella, *"él recibe el efecto de esa metáfora en tanto se ha causado en la madre"*.

En el segundo tiempo el significante del padre, representante de la ley, produce un efecto de castración sobre el objeto fálico, poniendo Lacan el énfasis en la figura materna, ya que este pasaje la priva de *"cualquier fantasía respecto de tener, bajo la forma de ese niño, el falo"*. Tiempo en el que se vuelve importante la presencia de un cuerpo deseante real, que ejerza esta operación.

Por ultimo, el tercer tiempo, el de la conquista del ideal del yo, conlleva la sustitución del padre como prohibidor en tanto portador del falo (asunción de la identificación sexual).

Indart ya no ahondará en estos tiempos, y pasa a considerar los últimos desarrollos de Lacan; es -como habíamos dicho- el *Seminario 17* el lugar donde deconstruye los tres mitos de Freud (Edipo, el inserto en *Tótem y tabú*, el de Moisés) comparando, diferenciando y analizándolos a fondo, para extraer de ellos el núcleo real oculto: conjunción del tríptico en la muerte del padre como idea freudiana recurrente y de peso.

"Lo primero que vela el tema de la muerte del padre en Freud, es que la muerte del padre no libera nada".

La figura de un padre muerto consolida la ley, sigue funcionando *ad infinitum* ya que este cuerpo real deseante no tendrá oportunidad de *"abolirla por su propio deseo"*.

Esta muerte del padre es asociada además a la idea de un goce supremo (ubicable fácilmente en los tres mitos nominados) que fue prohibido por esta figura. Allí queda ubicado el gran mito: la posible existencia de ese goce total perdido, imposibilitado por esta prohibición.

Indart centra entonces su atención en la figura de la Esfinge de la tragedia griega, señalando que Edipo accede a Yocasta al dar respuesta `definitiva` al enigma por ella planteado (obturando así la pregunta por la verdad).

Por ello, con un pase de prestidigitador, sitúa a Edipo como el Amo que *"no quiere saber más nada de la verdad"*, sustituyendo en el mismo movimiento a la metáfora paterna por el discurso del Amo.

Fundamentos en Humanidades

De esta forma, lo que tendría de interés el mito edípico es que la oclusión de la pregunta por la verdad desaparece junto al surgir de la peste, de-velando que el Amo así constituido también está castrado.

"Lo que nos ejemplifica el mito es entonces las condiciones de goce del Amo, nada mas, y la verdad de su castración".

El goce total pasa de su estatuto de prohibido a su condición de imposibilidad. Corrido el velo que el mito cubría, el Edipo se re-vela un *"sueño de Freud"* ♦

INDART, Juan C. *Superyó e ideal del Yo*. San Luis: Editorial Biblioteca de Psicoanálisis de San Luis "Eugenia Sokolnicka". 1999. 76 paginas.

En este Seminario, ofrecido por Juan Carlos Indart el 24 de Abril de 1999, revisa la noción de superyó a la luz de cómo este concepto, heredero de la segunda tópica freudiana, en tiempos pretéritos y actuales incide en la dirección de la cura. En la orientación lacaniana, en este mismo sentido, advertía que los analistas que la integran la usaban en el sentido freudiano, pero que esta temática no había sido lo suficientemente trabajada.

Su argumentación se basa en una vuelta a Freud, *"al contexto mismo en que él produce esa noción."*

Centra, como decisivo del texto *El yo y el ello* (1923), la invención de la noción de Superyó, volviendo equivalente este al Ideal del Yo, el cual queda subsumido conceptualmente al primero, transformándose en una vertiente del funcionamiento del mismo.

En los inicios de su enseñanza, Lacan marca la mayor diferencia posible entre Superyó e Ideal del yo. Este último comprendería identificaciones benéficas *"cruciales para que el sujeto pueda sostener mas o menos su mundo"*, mientras que el Superyó será el portador de un clima de opresión, con característica de insensatez y tiranía.

Manteniendo esta diferenciación relee a Freud, encontrando que desde sus primeros escritos sobre el aparato psíquico, existe una instancia diversa del yo, que es la responsable del surgimiento de ideas de culpa, reproches, autocríticas, y que no se encuentra al servicio de la organización de la realidad. Ella es nombrada en *Introducción del narcisismo*, Ideal del Yo, como punto de identificación a referencias y premisas culturales (identificaciones simbólicas a significantes provenientes del Otro) desde donde el sujeto mide su narcisismo, en función de cumplir o no con esta instancia.

Indart recalca que es esta distinción fundamental entre Superyó e Ideal del Yo, la que lo llevó a Lacan al final de su *Seminario 11* a una teoría del final de análisis como atravesamiento del fantasma y caída de las identificaciones, sosteniendo en su curso transferencial la oposición más radical entre el objeto pulsional (objeto *a*) y el Ideal del Yo.

La clínica muestra de esta manera *"como las carencias identificatorias a nivel del Ideal son las que nos pueden explicar efectivamente las patologías de cualquier nivel."*

Por esta vía no se ha mencionado al Superyó como problema. Este aparece así nominado recién en 1923, en donde Freud lo empieza a concebir

*"como una instancia acosadora, como una instancia desequilibrante, una instancia maléfica".
"Es el gran momento en que empieza en Freud a poder pensarse -y Lacan lo va a hacer también, por supuesto- el tener que pensar que todo lo que habíamos puesto de normativizante y benéfico en ese efecto de cultura, debe ser estudiado ahora desde el punto de vista de que la cultura enferma."*

Esta noción aparece como mal definida, donde las argumentaciones complejas que la fundamentan se contradicen, y donde se puede "leer de una manera o de otra".

De todas las lecturas posibles, Indart elige como el argumento más interesante el más extremo.

"A mí de los autores me gusta la parte en que enloquecen un poco con las ideas, es decir, llevan la argumentación a un extremo".

Fundamentos en Humanidades

El superyó surge por identificación al padre edípico, agente de la represión, prohibidor, que instala un límite. Límite *"respecto de un acoso, mas o menos angustiante para el yo, provenientes de las exigencias pulsionales del ello"*. Esta identificación de la prohibición en el sujeto que se vuelve parte fundamental del psiquismo es beneficiosa ya que permite mantener un equilibrio yoico. Hasta aquí se resalta una cara del Superyó, porque acto siguiente, Freud planteará que la erección de esa instancia resultará un acto *"grávido en consecuencias"*.

¿Cuáles son ellas? Primordialmente, que se transforma en una instancia opresora, ilimitada, o sea *"que sólo tiende a un límite, que sólo se pacificaría, que sólo dejaría de exigir en la muerte"*. Indart es claro: el problema no reside en el contenido del enunciado, sino que este enunciado se vuelve una exigencia imposible de cumplir. Allí es donde Freud empieza a pensar que esta instancia tiene su raíz en el Ello (los enunciados insistentes y acosadores en relación a las exigencias pulsionales).

Este desarrollo nos lleva a expresar que si los ideales se vuelven un peso para el sujeto, es cuando estos revelan la cara de goce superyoico que anudan. La 'incorporación benéfica' del elemento simbólico que encarna la función de límite debe quedar desprendido de sus satisfacciones pulsionales sexuales. Se elimina del elemento significativo que es el Ideal su conexión con Eros, quedándole solamente su posibilidad de articularse con la pulsión de muerte.

En la segunda parte del seminario, Indart señalara cuatro momentos en la enseñanza de Lacan en relación a la noción de Superyó.

Recordando una frase dicha por Lacan en su ultimo seminario (*"mis tres no son los tres de Freud"*, en clara confrontación de los tres registros, trabajados por Lacan, con las tres instancias de la segunda tópica) señala que el Ideal del Yo se podría pensar como un nexo entre lo simbólico y lo imaginario (ideal como rasgo simbólico que posibilita cierta consistencia al plano imaginario) pero sin peso real. Mientras que el Superyó aparece como una relación entre lo simbólico y lo real (manifestándose como imperativo de goce).

"La gente sufre de un peso, que se confunde con que viniese del Ideal, porque esta incluyendo una problemática real en ese Ideal, de goce."

El primer momento que se puntúa es el *Seminario 1*, en donde el Superyó se presenta como enunciado discordante (parásito dentro de un sistema coherente de ideales) que marca la división subjetiva. Esta idea deja entrever que *"la relación del significante con el goce, es de por sí superyoica."*

En un segundo momento corrige las ideas del *Seminario 1*, entendiendo que el Superyó no se relaciona con el padre real agente de la castración (ubicable lógicamente en el segundo tiempo de la metáfora paterna) sino que estará estrechamente vinculado al fantasma de un padre imaginario (identificación a la imagen de un padre total), sobre el *"que se edifica la idea de Dios"*. Este desarrollo se encuentra en el *Seminario 7*.

La tercer referencia se encuentra en el *Seminario 17*, en donde discute la noción de padres combinados de los desarrollos kleinianos, tomándola como la edificación en la misma teoría, y por parte de los mismos analistas, de un Otro completo que detenta todo el goce.

"En cuanto se constituye esa figura, el sujeto no puede sino iniciar con ese Otro una apuesta a todo o nada". La apuesta pascaliana, el *'qui tout double'* estudiado por Lacan, lo lleva a decir que *"es la lógica de la apuesta a todo o nada"*, lo que define de manera cabal *"el funcionamiento que se llama Superyó"*.

Este punto en el desarrollo del seminario se vuelve central. Indart aquí no titubea, y toma una decisión teórica: dice que el Superyó no es un elemento de estructura, sino que es *"lo que ocurre en nuestra relación con el goce cuando hemos fabricado un Otro, supuesto goce total. Y si esto, dice Lacan, no puede empezar sino lo que se llama el funcionamiento superyoico"*.

Por esta aseveración discute a Freud el que el significante de goce sea pulsión de muerte, o esté al servicio de ella (sí este goce enloquece en su funcionamiento sí su referencia es este Otro del goce total. La pulsión es de muerte en un funcionamiento en donde queda preso de la lógica del todo).

Fundamentos en Humanidades

En consonancia con los últimos desarrollos de Miller, propone revisar entonces, la temática del goce en psicoanálisis (ya que este *"sigue siendo un poco victoriano, es decir, echa pestes del goce"*) para llegar a enunciar que el significante *"por suerte, introduce goce, y hay que revisar por qué, bajo que condiciones, toma ese acento mortífero."*

El cuarto peldaño del recorrido descansa en el *Seminario 18*, donde Lacan expresa que la invención freudiana del Superyó esta en relación directa con la fabricación del mito personal de *Tótem y tabú*, en donde ubica la invención del fantasma del padre primordial todo goce.

Todo el derrotero de la enseñanza de Lacan, según Indart, lleva a concluir -como una de sus líneas fundamentales- en la idea de que no existe todo en lo real, que las totalidades son ficciones.

Por esta vía se entiende la debilidad del Superyó en la mujeres (idea freudiana): es *"porque hay en ellas la posibilidad de un goce, que se define solamente en el contexto de un no-todo, que hay esa parte que escapa, por definición, a la locura de esta lógica."*

La cura del Superyó, en esta línea, articula el deseo del analista en la dirección de la cura con esta posición femenina frente a la incompletud ♦

Referencias

- (1) Baños Orellana, J. (1995) "El idioma de los lacanianos". Bs. As.: Atuel.
- (2) Miller, J. (1999). *El establecimiento de 'El Seminario' de Jacques Lacan*. Bs. As.: Tres Haches.
- (3) Miller, J.(1994) *De mujeres y semblantes*. Bs. As.: Cuadernos del pasador.

Jorge Ricardo Rodriguez
Universidad Nacional de San Luis

Instrucciones para la admisión de trabajos

1. Fundamentos en Humanidades publica artículos originales en castellano, referidos a cualquier temática teórica o empírica en el campo de las ciencias humanas o sociales, privilegiando aquellos que se relacionen con la fundamentación de dichas disciplinas.

2. Cada artículo irá acompañado de un resumen (abstract) en inglés y en castellano de no más de 20 líneas.

3. Las referencias bibliográficas se incluirán en el texto según el sistema de autor y año. Al final del texto, deberá incluirse el listado de todas las referencias realizadas en el mismo, siguiendo un orden alfabético, y de acuerdo con las normas del *Publication Manual of the American Psychological Association*, 4th edition. Por ejemplo:

3. a. Libros:

Carpintero, H. (1994). *Historia de la Psicología en España*. Madrid: Eudema.

Virilio, P. (1996). *El arte del motor. Aceleración y realidad virtual*. Buenos Aires: Manantial.

3. b. Artículos de Revistas:

Pavlov, I. P. (1932). The reply of a physiologist to psychologists. *Psychological Review*, 39, 91-127.

Sverdlick, I. (1997). Buscando la calidad educativa. *Crítica educactiva*, Año II, Nº 2.

3. c. Capítulo de un libro o de una publicación colectiva no periódica:

Blumenthal, A. (1980). Wilhelm Wundt. Problems of interpretation. In W. Bringmann & R. Tweney (Eds.), *Wundt Studies*. (pp. 435-445). Toronto: Hogrefe.

Salinas, D. (1995). Currículum, racionalidad y discurso didáctico. En M. Poggi (Comp.), *Apuntes y aportes para la gestión curricular* (pp.). Buenos Aires: Kapeluz.

4. Las colaboraciones deben dirigirse al Editor por triplicado, incluyendo una copia en discos de 3 ½, para PC, en Microsoft Word o procesadores de texto compatibles con Word, y las mismas serán sometidas a la consideración de dos árbitros anónimos, los cuales podrán recomendar su publicación, la reelaboración total o parcial, o bien la no publicación de las mismas.

5. En la primera hoja del manuscrito sólo figurará el título del trabajo. En hoja aparte figurará el título del trabajo, el/los nombre/s del/de la/de los/de las autor/a/es/as, las filiaciones del/de la/de los/de las mismo/a/os/as, y la dirección completa de al menos uno de los autores. El/la/los/las autor/a/es/as deberán realizar todos los esfuerzos para que los trabajos no incluyan elementos que permitan su identificación.

6. Por cada trabajo publicado, la publicación entregará gratuitamente al primer autor, 10 (diez) separatas.

7. Los originales enviadas no serán devueltos.

