

ISSN 1515-4467  
ISSN 1668-7116 (en línea)

# fundamentos

## EN HUMANIDADES



FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS  
REPÚBLICA ARGENTINA

año IX - número II (18) 2008  
san luis - argentina

I.S.S.N. 1515-4467  
I.S.S.N. 1668-7116 (en línea)

## **Fundamentos en Humanidades**

---

*fundamentos en humanidades*  
año IX - número II (18) 2008  
san luis - argentina

publicación semestral subvencionada por la facultad de ciencias humanas  
universidad nacional de san luis argentina

director - editor  
*ramón sanz ferramola*

co - editora  
*maría celeste romá*

traducciones  
*lidia del carmen unger (celex)*  
*mirta palma de zuppa (celex)*

webmaster  
*luis barroso*

edición  
*nueva editorial universitaria, unsl*

diseño  
*izu diseño*

registro de propiedad intelectual en trámite  
Tirada: 250 ejemplares

e-mail: [fundamen@unsl.edu.ar](mailto:fundamen@unsl.edu.ar)  
URL internet: <http://www.unsl.edu.ar/~fundamen/>  
impreso agosto de 2009



*fundamentos en humanidades*  
año IX - número II (18) 2008  
san luis - argentina  
Universidad Nacional de San Luis  
Facultad de Ciencias Humanas

## ***autoridades académicas***

---

decana - *martha maría pereyra gonzález*  
vice - decana - *adriana gladys fanin*  
secretaria académica - *ana maría scipioni*  
secretaria general - *nidya ethel garcia*  
secretaria de extensión - *raúl andres noir falcon*  
secretaria de ciencia y técnica - *maría eugenia larice*

## ***consejo editorial - advisory boards***

---

*elena libia achilli (universidad nacional de rosario - argentina)*  
*germán eduardo arias (universidad nacional de san luis - argentina)*  
*francisco beltrán llavador (universidad de valencia - españa)*  
*marta susana brovelli (universidad nacional de rosario - argentina)*  
*ana maría corti (universidad nacional de san luis - argentina)*  
*carlos cullen (universidad de buenos aires - argentina)*  
*roberto follari (universidad nacional de cuyo - argentina)*  
*alfredo josé furlan (universidad nacional autónoma de méxico - méxico)*  
*javier gil flores (universidad de sevilla - españa)*  
*maría luisa granata (universidad nacional de san luis - argentina)*  
*roberto iglesias (universidad nacional de san luis - argentina)*  
*hugo klappenbach (universidad nacional de san luis - argentina)*  
*pedro krotsch (universidad de buenos aires - argentina)*  
*pilar lacasa (universidad de córdoba - españa)*  
*silvia llomovatte (universidad de buenos aires - argentina)*  
*carlos francisco mazzola (universidad nacional de san luis - argentina)*  
*ovide menin (universidad nacional de rosario - argentina)*  
*jorge ricardo rodríguez (instituto de formación docente continua, san luis - argentina)*  
*ángel rodríguez kauth (universidad nacional de san luis - argentina)*  
*héctor naum schmucler (universidad nacional de córdoba - argentina)*

## **Fundamentos en Humanidades es una publicación indizada por:**

**Latindex**, Sistema de Información Bibliográfica para el Núcleo Básico de Publicaciones en Serie Científicas y Técnicas producidas en América Latina, el Caribe, España y Portugal. Desde octubre de 2002. Categoría I. URL: <http://www.caicyt.gov.ar/home.htm>

**RedALyC**, Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe, España y Portugal, en Ciencias Sociales y Humanidades realizada por la Universidad Autónoma del Estado de México. Desde octubre de 2003. URL: <http://redalyc.uaemex.mx/>

**SISBI**, Sistema de Bibliotecas e Información (UBA), en Contenidos Corrientes del SISBI - serie: Educación Superior. Desde julio de 2004. URL: <http://www.sisbi.uba.ar/>

**GALE GROUP** (EUA). Desde agosto de 2003.

**EBSCO MEXICO INC.** S.A. Desde marzo de 2005.

**DIALNET** (Universidad de La Rioja, España). Servicio de alertas documentales que permite estar al día de la producción científica en lengua española. Desde septiembre de 2005. URL: <http://dialnet.unirioja.es>

Fundamentos en Humanidades mantiene canje con:

Revistas Nacionales:

- Revista IRICE. Rosario. Santa Fe - Argentina.
- Revista Espacios en Blanco. Buenos Aires - Argentina.
- Revista de Investigación Académica. Rosario - Argentina.
- Revista Temas y Debates. Rosario - Argentina. Canje de revistas y de índices.
- Centro de Estudios de Historia del Antiguo Oriente. Buenos Aires - Argentina.
- Revista Argentina de Sociología. Salta - Argentina.
- Revista Escuela de Historia. Salta - Argentina.
- Anuario de Investigaciones en Psicología. Revista Universitaria de Psicoanálisis. Buenos Aires - Argentina.

## **fundamentos en humanidades**

### Revistas Internacionales:

- Revista Universitaria Límite. Arica - Primera Región de Tarapacá. Chile.
- Revista Paradigma. Maracay. Estado Aragua - Venezuela.
- Itinerario Educativo. Bogotá, D.C. - Colombia.
- Utopía Siglo XXI. Medellín - Colombia.
- Revista Pro-posicoes. Campinas - SP. Brasil.
- Revista Escritos. Puebla - México.
- Nueva Revista de Política, Cultura y Arte. Madrid - España.

### Donación a Bibliotecas Nacionales e internacionales:

- Biblioteca de la UNSL "Antonio Esteban Agüero" - San Luis - Argentina.
- Biblioteca de la Escuela Normal "Juan Pascual Pringles" - UNSL - San Luis - Argentina.
- Biblioteca de Humanidades Prof. Guillermo Obiols. Fac. de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. La Plata - Argentina.
- Biblioteca y Centro de Documentación Latinoamericanos CEA - UNC. Córdoba - Argentina.
- Biblioteca de la Universidad Blas Pascal. Córdoba - Argentina.
- Biblioteca de la Universidad Argentina John F. Kennedy. Ciudad de Buenos Aires - Argentina.

### Bibliotecas Internacionales:

- Biblioteca de la Universidad de São Paulo. São Paulo - Brasil.
- Biblioteca Central Fafijan. Jandaia do Sul - Paraná - Brasil.

*fundamentos en humanidades*  
año IX - número II (18) 2008  
san luis - argentina

## ***sumario / table of contents*** ***artículos / papers***

---

**Moisés Esteban Guitart (Universidad de Girona - España) • 7**

Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas  
Towards a cultural psychology. Origin, development and prospects

**José E. García (Universidad Católica - Paraguay) • 25**

Manuel Riquelme y la historia de la psicología  
Manuel Riquelme and the history of psychology

**Luciana Mariñelarena-Dondena (UNSL - Argentina) • 55**

Psicología positiva y modelos integrativos en psicoterapia  
Positive psychology and integrative models in psychotherapy

**Marisela Hernández (Universidad Simón Bolívar - Venezuela) • 71**

A la altura de lo cotidiano: algunos sentidos del cocinar y comer en casa  
Everyday life: some meanings of cooking and eating at home

**José Luis Jofré - Mónica Larrea Oroño (IFDC - Argentina) • 91**

La Argentina prostibularia: los nuevos sentidos de viejas palabras y doctrinas en el conflicto campo - gobierno  
Argentina's public space as a brothel: the new meanings of old words and doctrines in the farm-producers/government conflict

**Neyilse Figueroa (UPEL - Venezuela) - Haydee Páez (Universidad de Carabobo - Venezuela) • 111**

Pensamiento didáctico del docente universitario. Una perspectiva desde la reflexión sobre su práctica pedagógica  
University teachers' didactic thinking. Reflections on their pedagogic practice

**Ana Masi - Rosa Somaré (UNSL - Argentina) • 137**

Políticas de promoción de la igualdad educativa en San Luis (Argentina). Del dicho al hecho...

Policies on promotion of education equality in San Luis, Argentina. "To promise is one thing, to keep it another"

**María Noelia Gómez (UNSL - Argentina) • 155**

Una lectura crítica del Plan de Desarrollo Institucional 2008-2018 de la Universidad Nacional de San Luis. ¿La posibilidad de un proyecto de Universidad Latinoamericano?

A critical reading of the Institutional Development Plan 2008-2018 of Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Is there any possibility of a Latin American University Project?

**Libros / Books • 173**

**Fundamentos en Humanidades**

Universidad Nacional de San Luis – Argentina

Año IX – Número II (18/2008) pp. 7/23

# Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas

**Towards a cultural psychology. Origin, development and prospects**

**Moisés Esteban Guitart**

Universidad de Girona

moises.esteban@udg.edu

(Recibido: 01/12/08 – Aceptado: 04/05/09)

## Resumen

El presente trabajo expone los fundamentos de la psicología cultural definida como un modo de hacer psicología que parte de la premisa que mente y cultura se constituyen mutuamente. Con el objetivo de superar cuatro reduccionismos (reducción a lo racional, a lo individual, a lo interno y a lo innato), la psicología cultural postula que la vida mental incluye aspectos intelectuales y afectivos, su origen es sociocultural, se distribuye entre las personas y los artefactos que utilizan, y tiene que ver más con los cuentos, mitos, relatos, historias y narrativas culturales que con los genes y neurotransmisores. Se afirma que la unidad de análisis es la vivencia o el modo cómo las personas valoran, perciben, interpretan aquello que les sucede y les rodea. Una vivencia que construye la cultura, las formas explícitas e implícitas de vida compartida, y que a la vez es construida por ella. Finalmente, se sugieren algunas consideraciones aplicadas que se derivan de un enfoque psicocultural.

## Abstract

This paper presents fundamentals of cultural psychology defined as a way to do psychology based on the premise that psyche and culture make each other up. In order to overcome four reductionisms (reduction to the rational, to the individual, to the innate, and to the inside), cultural psychology postulates that mental life includes intellectual and emotional aspects, that its origin is socio-cultural, that it spreads among people and

the artifacts they use, and that it has to do more with the stories, myths, and cultural narratives than with genes and neurotransmitters. The experience is the unit of analysis, i.e. the way people appreciate, perceive, and interpret the world. The experience constructs the culture - explicit and implicit shared life styles - and at the same time, the experience is constructed by culture. Finally, we suggest some applications derived from a psycho-cultural perspective.

### Palabras clave

Psicología cultural - Vygotski - vivencia - significado - psicología del desarrollo

### Key words

Cultural psychology - Vygotski - experience - meaning - developmental psychology

### ¿Qué es la psicología cultural?

La definición es una de esas tareas humanas inevitable pero inalcanzable. "Inevitable" ya que necesitamos entender aquello que nos rodea y para ello construimos categorías, agrupamos sucesos o hechos bajo un mismo concepto (por ejemplo, agrupamos perros, gatos o peces bajo la etiqueta de "animales"). "Inalcanzable" porque siempre nos dejamos alguna cosa en la definición. Se dice que Wittgenstein retaba a sus compañeros del *Trinity College de Cambridge* a elaborar definiciones que incluyeran todos los términos u eventos posibles, el resultado era una imposibilidad, valga la redundancia. En la definición de mesa, por ejemplo, siempre cabía un objeto que cumpliera esta función sin ser un "mueble, por lo común de madera, que se compone de una o de varias tablas lisas sostenidas por uno o varios pies". Siempre hay el peligro, hagamos la definición que hagamos, de no incluir todas las acepciones. Sea como sea y, siendo concientes del artificio, vamos a intentar delimitar el concepto de "psicología cultural".

En el año 1996 Michael Cole publicaba su libro *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro* (Cole, 1996). Más recientemente, en el año 2007, Shinobu Kitayama y Dav Cohen han editado el primer *Handbook* de psicología cultural (Kitayama y Cohen, 2007) y Jaan Valsiner, con Alberto Rosa, han realizado lo mismo con el título de psicología sociocultural (Valsiner y Rosa, 2007). Por su parte, el mismo editor de la revista *Culture & Psychology* (fundada en el año 1995) dirige una colección de libros bajo el epígrafe de *Avances en Psicología Cultural*

(la colección dirigida por Jaan Valsiner la publica la editorial americana *Information Age Publishing* desde el año 2005).

A los nombres mencionados y, aún cayendo en el riesgo de dejar al olvido a alguien, sería un menosprecio no reconocer y añadir las aportaciones fundacionales de Richard Shweder (1990), Jerome Bruner (1990), Ernst Boesch (1997), Richard Nisbett (2003), Harry Triandis (2007), David Matsumoto (1994), Urie Bronfenbrenner (1979), Katherine Nelson (2007), Michael Tomasello (1999), James Wertsch (1991) o Bárbara Rogoff (2003) y, por parte de la delegación española, Miquel Siguan (1987), Pablo del Río y Amelia Álvarez (2007), Alberto Rosa (2000), Ignasi Vila (2001), Pilar Lacasa (2001), Javier Serrano (1996) o el Laboratorio de Actividad Humana de Sevilla (de la Mata y Cubero, 2003; Cubero y Santamaría, 2005), para citar algunos ejemplos ilustrativos. ¿Hay alguna cosa que compartan esta serie de autores?, ¿por qué podríamos considerarlos adscritos a la psicología cultural?

Hablando *grosso modo* podemos considerar que la “psicología cultural” es un modo de entender y hacer psicología que asume la idea que la cultura y la mente son inseparables ya que se “constituyen mutuamente” (Markus y Hamedani, 2007). Es decir, que para entender la formación y las características psicológicas de las personas tenemos que recorrer al estudio de los contextos en los que, directa o indirectamente, estos participan; y para entender la cultura tenemos que recorrer a los sentidos y significados que los hombres y mujeres construyen. No hay modo más preciso de estudiar la mente humana que analizar el nicho ecológico que la envuelve, es decir, la construcción social de significados y la elaboración personal de sentidos alrededor de la apropiación de distintos artefactos culturales como el lenguaje, oral y escrito, el manejo de Internet o la “manipulación” matemática de la realidad. Actividades que son valoradas por una determinada comunidad instalada en un momento histórico concreto y que se realizan con la ayuda, la colaboración, la guía de aquellas personas competentes en el manejo del lenguaje, oral y escrito, Internet o las matemáticas.

En una pregunta ya clásica (“¿qué es la psicología cultural?”) el antropólogo Richard Shweder (1990: 1) afirmaba: “La psicología cultural es el estudio de la manera en que las tradiciones culturales y las prácticas sociales regulan, expresan y transforman la mente humana”. Y no solamente esto, sino que las mentes en diálogo entretejen conjuntamente (Cole, 1996) estas tradiciones culturales y estas prácticas sociales. Por lo tanto, desde este enfoque, se considera que hay una “tensión irreductible”

(Wertsch, 1998) entre el organismo activo y aquello que lo envuelve (las otras personas, los objetos, los símbolos).

Podemos afirmar, pues, que a pesar de las discrepancias entre los distintos autores citados “todos ellos comparten una idea crucial, la meta de la Psicología Cultural es entender cómo los procesos de desarrollo humano tienen lugar en la cultura” (de la Mata y Cubero, 2003: 185). Y por “cultura” no se entiende algo meramente físico, objetivo, alejado de la realidad humana. Por el contrario, las personas son responsables de la creación de realidades al interpretar, valorar, discutir aquello que les sucede y les rodea. De este modo la cultura se entiende como símbolos compartidos, conceptos, significados, prácticas que definen y se generan a través de unidades culturales como la familia, el barrio, una comunidad o un país. En este sentido entendemos por “cultura” ciertas formas implícitas y explícitas compartidas por una determinada unidad cultural (formas tácitas, “dadas por supuestas”, de creer, pensar y actuar –en la dimensión implícita, y artefactos culturales como la lectura y los libros o los equipos de fútbol y las banderas –en la dimensión explícita). Por eso, “la psicología cultural es el estudio de la constitución mental de y por las formas simbólicas –esto es, acciones y expresiones humanas significativas, discursivamente estructuradas, históricamente contextualizadas y socialmente producidas, reproducidas y transmitidas” (Serrano, 1996: 99).

Probablemente psicólogos, antropólogos o biólogos adscritos a otros enfoques estarían de acuerdo en que la cultura juega un papel decisivo en la arquitectura de nuestras vidas. No es lo mismo comer en un restaurante japonés que en un italiano, ni parece definirse de la misma manera un chino que un americano (Nisbett, 2003). Pensamos que la novedad del enfoque tratado radica en la superación de cuatro reduccionismos que han marcado la historia de la psicología, y que analizamos a continuación a través del análisis de algunas de las ideas presentes en el psicólogo bielorruso Lev S. Vygotski (1896-1934), para muchos el “padre espiritual” de la psicología cultural.

### **La contemporaneidad de Lev Semenovich Vygotski**

En el año 2009 se cumplen 75 años de la muerte prematura de Vygotski. A pesar de los años pasados, en la psicología contemporánea prevalecen cuatro reduccionismos que ya estaban presentes a principios del siglo XX. Siguiendo a del Río y Álvarez (1997: 103) se trata de la reducción a lo racional, a lo individual, a lo interno y a lo innato. En este sentido, podemos leer el pensamiento y la obra del psicólogo ruso, así como la empresa

de la psicología cultural que se deriva, como un intento de superar estos cuatro reduccionismos con el objetivo de construir una psicología de la conciencia orientada culturalmente.

Según el primero, es decir, la “reducción a lo racional”, el sujeto que se ha conceptualizado en las ciencias psicológicas tradicionales es un ente que actúa de acuerdo a cálculos mecánicos (la “metáfora del ordenador” del cognitivismo de los 50’s 60’s), donde la emoción o la afectividad son vistas bajo el prisma de la cognición de las emociones y los afectos, es decir, en tanto procesos racionales producto del discurrir del entendimiento que se aduce con orden y método. Vygotski y la psicología cultural, frente a esto, enfatizan la importancia del sentido (como veremos, la “vivencia”) que incluye o expresa un sentimiento marcado por las experiencias previas y por el “sentido común” (Bruner, 1990) o modo de pensar y proceder tal como lo haría la generalidad de las personas, es decir, por la cultura (ideas, creencias, costumbres, tradiciones que prevalecen en una determinada comunidad y que expresan y construyen los modos de sentir y vivir de las personas). Para Vygotski la conciencia humana no es simplemente un fenómeno cognitivo, intelectual, sino que también es fruto de la afectividad y las emociones, por lo tanto de los impulsos, deseos o motivos que dirigen la conducta humana.

El otro reduccionismo mencionado por Pablo del Río y Amelia Álvarez (1997) es la “reducción a lo individual”, es decir, la mente humana es un ente autocontenido y autoexplicable delimitado por las fronteras y geografías del sujeto como algo privado y aislado. Las personas, desde esta perspectiva, se construyen autónomamente. No obstante, según la conocida “ley de la doble formación” o “ley genética general del desarrollo cultural”: “En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos” (Vygotski, 1979: 94). Precisamente son estas relaciones entre seres humanos las responsables de nuestros aprendizajes. Los adultos que dominan los artefactos culturales (saben conducir, ir a comprar, hablar, leer o escribir) ayudan a los menos competentes a conducir, ir de compras, hablar, leer o escribir. Dicho con otras palabras, el origen de los procesos psicológicos tales como pensar, recordar o hablar es social por naturaleza.

Vinculado con la reducción a lo individual subyace la “reducción a lo interno”. Dicho con otras palabras, hay una separación radical (heredera

del dualismo cartesiano) entre el mundo privado, subjetivo, psicológico de las personas (sus pensamientos, recuerdos, deseos, sentimientos, aspiraciones) y el mundo público, objetivo y físico de los entornos: el contexto (los coches, monumentos, despertadores o semáforos) que no tiene carácter psicológico. Frente a ello, Vygotski (1995: 83 y siguientes) sostiene su “principio de la significación” según el cual aquello que nos distingue de los animales es nuestra capacidad para gobernar nuestra conducta mediante la creación y utilización de signos. Es decir, medios auxiliares (de naturaleza sociocultural) que nos permiten autoestimularnos o, lo que es lo mismo, el hecho de que, entre el medio y nosotros, hay un conjunto de instrumentos (lenguaje, oral y escrito, matemáticas, dibujos, esquemas, mapas, ordenadores, etc.) que dotan la función mental de un carácter mediado. La cultura, en definitiva, consiste en un conjunto de “prótesis”, de amplificadores de nuestros recursos psicológicos, que nos permite regular y orientar nuestra conducta, superando nuestras restricciones biológicas. Un despertador, por ejemplo, nos levanta por la mañana, mientras que un coche nos lleva a casa, un semáforo nos da paso o un monumento nos recuerda un heroico o trágico suceso. Se trata de objetos con función psicológica como, en el caso de los monumentos, sostener nuestra memoria colectiva. Por lo tanto, la distinción entre lo psicológico (persona) y lo no psicológico (contexto) se diluye. La mente está distribuida habiendo, como decíamos anteriormente, una tensión irreductible, una constitución mutua, entre personas y contextos. Mientras que una abeja o pájaro construyen instintivamente su colmena y su nido, un arquitecto utiliza sus conocimientos y se ayuda de un compás, un croquis o una calculadora.

Finalmente, la “reducción a lo innato” tiende a dotar a los genes y los cerebros de poder causal y explicativo a la hora de entender la construcción psicológica. Esta se explica de dentro (genes, hormonas, cerebro) hacia fuera (conductas y acciones). El “gen de la inteligencia”, de la “infidelidad” o del “tabaquismo” no serían más que expresiones exageradas de este punto de vista. Es como si las dudas, miedos, pensamientos, deseos o ilusiones pudieran transmitirse genéticamente o verse controladas y dirigidas por un determinado neurotransmisor. Ya hemos visto que bajo un esquema vygotskiano las funciones psicológicas aparecen dos veces, primero a nivel social, “fuera”, y después a nivel individual, “dentro”. Ahora la dirección es contraria y el acento se pone en el origen social y cultural de la memoria, el pensamiento o la emoción.

En definitiva, el enfoque histórico-cultural de la escuela rusa, hoy puesto en boga (Daniels, Cole y Wertsch, 2007), concibe el desarrollo

humano como una construcción social, histórica y cultural, que se realiza a través del andamiaje, el apoyo y la ayuda de los agentes sociales que enseñan el uso de los artefactos culturales a través de la realización de actividades compartidas. Lejos de construirse de dentro hacia fuera, de un modo privado, aislado y solitario, nuestras ideas, creencias, pensamientos y razones se co-construyen (Valsiner, 2007) a través de la participación en actividades públicas y sociales significativas (jugando con los amigos, asistiendo a la escuela, chateando por la red o mirando el televisor).

### **La “vivencia humana” como unidad de análisis**

Poco antes de su muerte, en el año 1934, Vygotski estaba enfrascado en un libro sobre lo que llamaba psicología de las edades, es decir, psicología del desarrollo. En unas conferencias dictadas en el Instituto de Pedagogía de Leningrado en el curso académico 1933/34 Vygotski afirmaba que si bien la conciencia debe ser el objeto de estudio de la psicología, la “vivencia humana” es su unidad de análisis. “Podemos señalar así mismo la unidad para el estudio de la personalidad y el medio. En psicología y psicopatología esa unidad se llama vivencia. La vivencia del niño es aquella simple unidad sobre la cual es difícil decir si representa la influencia del medio sobre el niño o una peculiaridad del propio niño. La vivencia constituye la unidad de la personalidad y del entorno tal como figura en el desarrollo (...) la verdadera unidad dinámica de la conciencia, unidad plena que constituye la base de la conciencia es la vivencia” (Vygotski, 1996: 383).

En el hecho de “experimentar algo”, de interpretar, de dotar de sentido y significado la realidad, resuena las características del organismo (los conocimientos previos, las experiencias, las características psicológicas) y las características del entorno (los rasgos del medio o de la situación). Por eso, según Vygotski, la “vivencia” (el modo de interpretar, valorar, juzgar la realidad) constituye la unidad de análisis de la conciencia ya que expresa, a la vez, las características propias del organismo y las del contexto. Tomemos por ejemplo una habitación en la cual hay un televisor, una manzana, y lápiz y papel. En función de la persona, de sus conocimientos previos, sus posibilidades, sus intereses, sus necesidades, se actuará de forma distinta frente a esta misma situación, es decir, se construirá una determinada “vivencia” que orientará nuestra acción en el medio. Por ejemplo, mientras que un niño de un año puede ponerse la manzana en la boca, uno de diez prenderá el televisor y uno de quince que le guste dibujar tomará el lápiz y papel. En definitiva, tanto las características del

organismo como las del medio o situación confluyen en lo que Vygotski llamaba “vivencia”.

Dicho esto, no es de extrañar que para Bronfenbrenner, fiel seguidor de la psicología fenomenológica de Kurt Lewin, el desarrollo humano no sea más que un cambio sostenido en el modo en que una persona interpreta, percibe, experimenta su ambiente y se relaciona con él. Lo importante no es la situación misma sino cómo el sujeto la valora, la vive, la experimenta. Dicho con otras palabras, el ambiente o contexto que tiene importancia para el psicólogo cultural no es aquel que existe en el mundo objetivo, sino aquel que aparece en la mente de la persona. En este sentido, “el desarrollo humano es el proceso por el cual la persona en desarrollo adquiere una concepción del ambiente ecológico más amplia, diferenciada y válida, y se motiva y se vuelve capaz de realizar actividades que revelen las propiedades de ese ambiente, lo apoyen y lo reestructuren, a niveles de igual o mayor complejidad, en cuanto a su forma y contenido” (Bronfenbrenner, 1987: 47). Cabe destacar tres aspectos de esta definición. Primero, el desarrollo implica una reorganización de, segundo, la percepción (la “vivencia”) y la acción (que viene mediada por la vivencia). Tercero, el desarrollo se inserta, siempre, dentro de un contexto, ya sea concreto (aquellas personas con las que uno interactúa, por ejemplo) como remoto (las ideas religiosas que prevalecen en una determinada comunidad, por ejemplo).

En el corazón mismo de la psicología cultural se encuentra, pues, el estudio de la vivencia o, según Bruner (1991), los “actos de significado”: aquellas prácticas colectivas que dotan de unidad, sentido y propósito la realidad. Esta es, en definitiva, la función pacificadora que Bruner reconoce en los relatos, mitos, cuentos, leyendas que tiene toda empresa cultural. “La función de la historia es encontrar un estado intencional que mitigue o al menos haga comprensible la desviación respecto al patrón cultural canónico” (Bruner, 1991: 61).

Precisamente es una discípula y antigua colaboradora de Bruner, Katherine Nelson, quien desarrolla una aproximación pragmática sobre el desarrollo infantil basada en el modo en que los niños y niñas interpretan, experimentan y analizan la realidad a lo largo de su progreso evolutivo. “La experiencia es la unidad básica del desarrollo ya que nada psicológico pasa sin ella. La experiencia es la transacción de la persona con aspectos del mundo” (Nelson, 2007: 8).

En resumen, la unidad de análisis en la psicología cultural es la vivencia, sentido, significado, experiencia, es decir, el modo cómo la persona valora, interpreta, juzga, percibe aquello que sucede y que le rodea. Es la

vivencia humana aquello que subyace a la conducta, acción o actividad. Si una persona percibe que otra es peligrosa (por ejemplo, porque tiene otro color de piel), entonces puede mostrar conductas de aversión hacia él o ella. La pregunta siguiente que debemos hacernos es: ¿cómo se construye esta vivencia?, ¿qué relaciones hay entre la cultura y la vivencia humana?

### **La cultura moldea y es moldeada por la vivencia humana**

Llegados a este momento de la argumentación resultará obvio y redundante decir que la vivencia no va de dentro hacia fuera (“reducción a lo individual”), no está genéticamente determinada (“reducción a lo innato”), no es algo instaurado en el fondo de nuestro cuerpo o alma (“reducción a lo interno”), ni es un artificio meramente cognitivo (“reducción a lo racional”). La vivencia se construye culturalmente, a través de las relaciones que establecemos con las personas, objetos y símbolos que nos rodean. Además, está sometida al cambio y transformación a través de las crisis o puntos de inflexión en nuestro modo de valorarnos o de valorar la realidad (un divorcio, una migración, un cambio de trabajo pueden modificar nuestra percepción de nosotros mismos y de la realidad). La vivencia, también, se distribuye entre las personas y los artefactos que estos utilizan (por ejemplo, una vivencia favorable a un equipo de fútbol se mantiene y expresa a través de banderas, cánticos y demás rituales colectivos, que ayudan a moldear y construir este sentimiento). Finalmente, en la vivencia confluyen aspectos intelectuales, cognitivos, con aspectos emocionales, afectivos, motivacionales. Por lo tanto, la cultura moldea y es moldeada por la vivencia humana.

La cultura moldea la vivencia humana ya que sabemos que las personas se desarrollan de distinta manera en función del contexto en el que participan (Kitayama y Cohen, 2007; Matsumoto, 1994; Nisbet, 2003). Las formas explícitas e implícitas de vida compartida existente en Hong Kong, por ejemplo, son distintas que las que subyacen en Estados Unidos, España o Canadá. Incluso las formas explícitas e implícitas de una determinada comunidad o barrio dentro de Estados Unidos son distintas que las de otro barrio o comunidad. Por no hablar de los rituales, creencias, pautas tácitas que caracterizan una determinada familia o un determinado grupo de amigos. La cultura, pues, lejos de ser algo nacional, es algo muy concreto que tiene relación con el diseño de las prácticas del día a día. Desde los códigos o aspectos compartidos por un grupo de amigos, miembros de una misma familia, de un mismo vecindario, pueblo o ciudad, llegando a una misma región, nación o país, la cultura

distribuye sus recursos fuentes de sentido y significado (sus tecnologías, sus creencias religiosas, sus prácticas económicas o sus regulaciones jurídico-sociales). Es a través de la socialización, de la realización de actividades compartidas, cómo las personas incorporan, se apropian de estos conocimientos, creencias o prácticas. Por lo tanto, el modo cómo nos valoramos y cómo valoramos a los otros, así como la interpretación que hacemos de la realidad (nuestra “vivencia”) está influenciada por estos conocimientos, creencias y prácticas.

Pero a la vez la vivencia permite crear y recrear la cultura ya que de la simbiosis de interpretaciones personales emergen las vivencias colectivas y, en definitiva, los espacios simbólicos de la cultura. En este sentido, la cultura no es algo monolítico, que forma parte de la esencia de algo, sino que es fruto de la negociación de significados y prácticas que un determinado número de personas realizan. Por ejemplo, en los discursos políticos enfrentados de la “guerra de Irak”, la “crisis” económica en España o la Independencia de Kosovo lo que subyace es una lucha de versiones enfrentadas de la realidad, modos distintas de interpretarla y justificarla, que pretenden convertirse en la versión oficial, “lo aceptado” y, por lo tanto, en la vivencia colectiva de una determinada región.

Según el enfoque desarrollado por Jaan Valsiner (2007) hay una relación bidireccional y de intercambio entre lo que llama la cultura personal (sistemas de signos, prácticas y objetos personales) y la cultura social (significados, prácticas y símbolos compartidos), siendo la cultura en parte construida personalmente, en parte construida socialmente. Los individuos contribuyen con su elemento personal a la cultura co-construyéndola. Por ejemplo, frente a un mismo mensaje cultural (“fumar perjudica seriamente la salud”) una persona responde activamente en función de sus propias estructuras de conocimiento y de creencias (puede seguir el mensaje y dejar de fumar, puede reinterpretar el mensaje y pensar que fumar perjudica si se hace en exceso o puede hacer caso omiso a la instrucción cultural). Las situaciones sociales son orientaciones pero el individuo siempre puede reinventar la situación moldeando la realidad a su manera. Por eso la cultura y la vivencia siempre son el resultado del diálogo de voces (Wertsch, 1991).

En definitiva, es sumamente complejo separar la conciencia o vida mental (el mundo de las vivencias) del aparato cultural donde esta se expresa, recrea y construye (las instituciones educativas, deportivas, políticas, etc.). El tejido de nuestras vidas está íntimamente vinculado con el medio en el cual nos desarrollamos. A través de la participación en contextos socioculturales formamos una cierta imagen de quiénes somos,

aprendemos los recursos e instrumentos necesarios para ser competentes en nuestra sociedad y, nos socializamos interiorizando una serie de pautas conductuales, normas, códigos, registros, valores y creencias. El desarrollo humano, según esta perspectiva, está estrechamente relacionado con la apropiación (dominio, uso) de los instrumentos psicológicos y culturales (lenguaje oral y escrito, matemáticas, lectura, mapas, dibujos, ordenadores, etc.) que nos permiten ser competentes en nuestra sociedad, amplificar nuestros recursos psicológicos y, dotar de sentido y significado lo que nos rodea. Por ello la mente y su contenido, estando en sintonía con el momento histórico y cultural, cambia y se transforma generación tras generación. El mundo cultural y mental (el conjunto de vivencias colectivas y personales) de una persona de mediados del siglo XIX es muy distinto que el de una persona que vive a principios del siglo XXI. Ello obliga a que la psicología, sus temas de estudio, así como sus enfoques y métodos, deban de reinventarse constantemente para responder a los cambios históricos y culturales que acabaran modificando nuestras mentes.

De lo dicho hasta el momento se concluyen varios principios que nos parece forman parte del núcleo o fundamento de la psicología cultural. Por una parte, el fenómeno psicológico (la vivencia humana, personal y social) es cultural por naturaleza. Esto quiere decir que el desarrollo humano se realiza a través de la participación en formas de vida que generan pensamientos, deseos, motivaciones, emociones y conductas. Como Durkheim resaltaba en su tiempo, se trata de “hechos sociales” formados por procesos compartidos que trascienden los procesos estrictamente individuales. Ello no quiere decir que lo colectivo se asuma individualmente sin más. Nada cultural puede ser producido sin la asunción, recreación o intromisión de un sujeto que experimenta (interpreta, valora) la realidad siendo, no obstante, la precondition cultural el origen de toda vivencia. Por otra parte, el origen y carácter cultural del fenómeno psicológico se transmite, crea y recrea a través de actividades o prácticas socioculturales. Las actividades son conductas organizadas socialmente que permiten a las personas construirse, es decir, estructurar el cómo pensamos, percibimos, imaginamos, hablamos, sentimos y recordamos. Un día nacional, por ejemplo, es una fiesta que tiene el objetivo de construir cierta solidaridad grupal e identidad colectiva a través del recuerdo de héroes y narraciones y la exhibición de los rasgos propios (banderas, danzas, rituales, creencias).

El campo de la psicología cultural, nacida remotamente y con un fuerte impulso hacia la década de los 90 del siglo pasado, representa un esfuerzo interdisciplinar para entender cómo la mente (las vivencias humanas)

constituye la cultura y cómo la cultura constituye la mente. Para ello se examina la construcción sociocultural de la persona (de sus pensamientos, emociones, motivaciones, percepciones, su identidad, moral o juicio), así como la construcción sociopersonal de la cultura (las prácticas de sentido y significado que interpretan, crean y manejan la realidad). Sin embargo, las ideas son importantes en función de aquello que se puede hacer con ellas. Un análisis teórico no es definitivo sino incluye una mirada a su aplicación práctica. Tema que ocupará nuestro último apartado.

### **Algunas consideraciones para la aplicación de la psicología cultural**

La formación de las identidades personales y colectivas (nacionales, étnicas, religiosas, lingüísticas), los procesos migratorios, la reestructuración de las prácticas educativas, la centralidad del consumo de bienes materiales y simbólicos, la heterogeneidad de estructuras familiares, las consecuencias psicosociales de Internet y los *mass media*, la práctica terapéutica como práctica sistémica y narrativa o las transformaciones en el mundo laboral se convierten en tópicos de estudio para una psicología cultural.

Una psicología no individualista, ni innatista, ni interna, ni exclusivamente racionalista postula que los mecanismos o factores asociados al cambio, por lo tanto, susceptibles de intervención, no están en los genes, dentro de las personas, sino que se distribuyen entre las personas significativas, los recursos o artefactos que se utilizan y los contextos a través de los cuales nos desarrollamos. En esta perspectiva el psicólogo no interviene solamente con la persona que presenta una determinada demanda. El psicólogo educativo y social interviene en la comunidad, el laboral en la empresa y el clínico en el sistema de relaciones de un individuo. Todos ellos comparten un mismo objetivo: ampliar las cuotas de bienestar personal y social, así como mejorar la calidad de vida de las personas y colectivos.

Uno de los programas psicoeducativos más populares inspirados en la psicología cultural es la Quinta Dimensión. Su máximo promotor, Michael Cole (1996), defiende que la cultura es un medio entretejido conjuntamente a través del cual se desenvuelve la vida humana. Este medio consiste en una serie de artefactos (físicos y simbólicos a la vez) y relaciones sociales que hacen posible el traspase, generación tras generación, del uso de los instrumentos que conforman y mediatizan la estructura y el contenido de nuestra vida mental y, por lo tanto, nuestra conducta. Establecido en la década de los 80 del siglo pasado la Quinta

Dimensión nace con el propósito de mejorar el desarrollo de niños y niñas a través de intervenciones realizadas después de la escuela. Se trata, en definitiva, de generar microculturas (conocimientos, creencias, conductas y costumbres compartidas por los miembros de un grupo) que propicien la apropiación de determinados artefactos. Las evaluaciones realizadas han demostrado que el programa tiene efectos positivos significativos sobre el desarrollo intelectual y social de los participantes, además de ganancias académicas en áreas como la lectoescritura o las matemáticas. El éxito de la propuesta se explica, según los autores (Cole y DLC, 2006), por la realización de ejercicios de enriquecimiento intelectual a través de juegos interactivos con la ayuda de ordenadores (actividades altamente atractivas por los niños y niñas); por la implicación de estudiantes universitarios que colaboran en las actividades y por el carácter flexible y altamente motivador de la microcultura creada.

Otra experiencia educativa situada en el marco de la psicología cultural o sociocultural es la combinación realizada por Alex Kozulin (1998) entre la teoría vygotskiana y la teoría del educador israelí, Reuven Feuerstein. El proyecto, llamado programa de “Enriquecimiento Instrumental” tiene el objetivo de propiciar el dominio de los instrumentos simbólicos de una cultura a través de la identificación de las lagunas cognitivas que deben ser superadas mediante intervenciones educativas. Estas intervenciones educativas se basan en la creación de aprendizajes mediados. El “aprendizaje mediado” se da cuando un adulto o compañero más capacitado se sitúa entre el entorno y el aprendiz, seleccionando, modificando, amplificando e interpretando los objetos y procesos para el niño. Originalmente concebido como método para desarrollar el potencial de aprendizaje en adolescentes con carencias socioculturales, el programa de “Enriquecimiento Instrumental” proporciona materiales carentes de contenido con el objetivo de fomentar las operaciones básicas necesarias, enseñar conceptos o estimular el razonamiento reflexivo. Por ejemplo, podemos enseñar a categorizar mediante distintos ejercicios visuales como clasificar distintos cubos por tamaño y color.

Tanto la Quinta Dimensión de Michael Cole como el programa de Enriquecimiento Instrumental de Alex Kozulin son ejemplos de lo que conlleva aplicar los principios de la psicología cultural a la intervención educativa. Hay otros modos de hacerlo (Daniels, 2003) pero ambas experiencias nos parecen lo suficientemente ilustrativas como para poder mostrar la aplicabilidad de una psicología orientada culturalmente. Otro modo de hacerlo nos remite al campo clínico.

Aunque partiendo de un enfoque distinto al vygotskiano, la terapia narrativa y sistémica (Ochoa de Alda, 1995) representa un modo de concebir la relación e intervención terapéutica muy distinta a la tradicional imagen del psicólogo frente al diván. En este tipo de psicoterapia se conciben los trastornos psíquicos como expresión de las alteraciones en las interacciones, estilos relacionales y patrones comunicacionales de una determinada unidad cultural entendida como un sistema (de amigos, de trabajo, familiar, de pareja). No es de extrañar, pues, que las sesiones estén orientadas al sistema (las distintas personas que configuran una determinada realidad social) y no a los individuos aislados. Ya hemos visto que la psicología cultural postula el origen sociocultural de la mente humana y, por lo tanto, la necesidad de intervenir fuera del individuo (en el contexto en el que participa, en las relaciones que mantiene o en los artefactos que utiliza). De hecho, el objetivo primordial de la terapia narrativa consiste en “externalizar” los problemas, es decir, en separar lingüísticamente un determinado problema de la identidad personal del usuario. El lema sería: “la persona nunca es el problema, el problema es el problema y está situado y distribuido en un ambiente relacional”. Con la ayuda de artefactos narrativos como, por ejemplo, una “carta de despedida” (White y Epston, 1993) las personas y colectivos pueden reescribir sus vidas liberándolas de los relatos dominantes saturados de problemas.

Sin duda alguna queda mucho camino por recorrer en la aplicación de la psicología cultural pero pensamos que su empresa es lo suficientemente sugerente como para dedicarle el tiempo que se merece. Al fin y al cabo las ideas siempre tienen su tribunal en el campo de la intervención. Dicho con otras palabras, las ideas son relevantes en función de aquello que podemos hacer con ellas ♦

Girona (España), Octubre de 2008.

## Referencias

- Boesch, E. (1997). The story of a cultural psychologist: autobiographical observations. *Culture & Psychology*, 3, 257-275.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press. (Trad. Cast.: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1987).
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. London: Harvard University Press. (Trad. Cast.: *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza, 1991).
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*. London: Harvard University Press. (Trad. Cast.: *Psicología Cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata, 1999).
- Cole, M. y Distributed Literacy Consortium (2006). *The Fifth Dimension: An Alter School Program Built on Diversity*. New York: Russell Sage Foundation.
- Cubero, M. y Santamaría, A. (2005). Psicología cultural: una aproximación conceptual e histórica al encuentro entre mente y cultura. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 15-31.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Daniels, H., Cole, M., y Wertsch, J. (Eds.) (2007). *Cambridge companion to Vygotski*. Cambridge: Cambridge University Press.
- de la Mata, M. y Cubero, M. (2003). Psicología Cultural: aproximaciones al estudio de la relación entre mente y cultura. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 181-199.
- del Río, P. y Álvarez, A. (1997). ¿Saber o comportarse? El desarrollo y la construcción de la directividad. En A. Álvarez (Ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 101-131). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- del Río, P. y Álvarez, A. (2007). Incide and Outside the Zone of Proximal Development: An Ecofunctional Reading of Vygotsky. En H. Daniela, M. Cole y J. Wertsch (Eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (pp. 276-303). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kitayama, Sh. y Cohen, D. (Eds.) (2007). *Handbook of Cultural Psychology*. New York y London: The Guilford Press.
- Kozulin, A. (1998). *Psychological Tools*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. (Trad. Cast.: *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós, 2000).

Lacasa, P. (2001). Las palabras: ¿entre los objetos y las ideas?, *Anuario de Psicología*, 32, 105-115.

Markus, H. y Hamedani, M. (2007). Sociocultural Psychology: The Dynamic Interdependence among Self Systems and Social Systems. En Sh. Kitayama y D. Cohen (Eds.), *Handbook of Cultural Psychology* (pp. 3-39). New York y London: The Guilford Press.

Matsumoto, D. (1994). *People. Psychology from a Cultural Perspective*. Illinois, USA: Waveland Press.

Nelson, K. (2007). *Young Minds in Social Worlds. Experience, Meaning, and Memory*. London: Harvard University Press.

Nisbett, R. (2003). *The Geography of Thought: How Asians and Westerners Think Differently... and Why*. New York: The Free Press.

Ochoa de Alda, I. (1995). *Enfoques en terapia familiar sistémica*. Barcelona: Herder.

Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford: Oxford University Press.

Rosa, A. (2000). Entre la explicación del comportamiento y el esfuerzo por el significado: una mirada al desarrollo de las relaciones entre el comportamiento individual y la cultura. *Revista de Historia de la Psicología*, 21, 77-114.

Shweder, R. (1990). Cultural psychology - what is it? En J. Stigler, R. Shweder, y G. Herat (Eds.), *Cultural Psychology: Essays on comparative human development* (pp. 1-43). Cambridge: Cambridge University Press.

Serrano, (1996). La psicología cultural como psicología crítico-interpretativa. En A. Gordo y J. Linaza (Comp.), *Psicologías, discursos y poder* (pp. 93-106). Madrid: Visor.

Siguan, M. (Coord.) (1987). *Actualidad de Lev. S. Vigotski*. Barcelona: Anthropos.

Tomasello, M. (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. London: Harvard University Press. (Trad. Cast.: *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires y Madrid: Amorrortu editores, 2007).

Triandis, H. (2007). Culture and Psychology: A History of the Study of Their Relationship. En Sh. Kitayama y D. Cohen (Eds.), *Handbook of Cultural Psychology* (pp. 59-76). New York y London: The Guilford Press.

Valsiner, J. (2007). *Culture in Minds and Societies. Foundations of Cultural Psychology*. London: Sage.

Valsiner, J. y Rosa, A. (Eds.) (2007). *The Cambridge Handbook of Socio-*

*cultural Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vila, I. (2001). Lev S. Vigotsky: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación. En J. Trilla (coord.). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 207-228). Barcelona: Graó.

Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Vygotski, L. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En L. Vygotski, *Obras Escogidas, vol. III* (pp. 11-314). Madrid: Visor.

Vygotski, L. (1996). *Psicología infantil. Obras escogidas, vol. 4*. Madrid: Visor.

Wertsch, J. (1991). *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. London: Harvard University Press. (Trad. Cast.: *Voces de la mente. Una aproximación sociocultural a la acción mediada*. Madrid: Visor, 1993).

Wertsch, J. (1998). *Mind as Action*. Oxford: Oxford University Press. (Trad. Castl.: *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique).

White, M. y Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona: Paidós.



**Fundamentos en Humanidades**

Universidad Nacional de San Luis – Argentina

Año IX – Número II (18/2008) pp. 25/54

# Manuel Riquelme y la historia de la psicología

## Manuel Riquelme and the history of psychology

**José E. García**

Universidad Católica, Asunción, Paraguay

joseemiliogarcia@hotmail.com

(Recibido: 08/09/08 – Aceptado: 10/05/09)

### Resumen

El maestro paraguayo Manuel Riquelme publicó en 1936 la primera edición de sus *Lecciones de Psicología*, un texto de carácter introductorio concebido para la enseñanza en las escuelas normales de profesores. El libro ocupa un lugar destacado en la historia de la psicología paraguaya como el primero de este género en haber sido publicado por un autor nacional. Su estructura formal consta de veintidós lecciones, algunas de las cuales presentan capítulos anexos. Entre ellas, la primera versa sobre la conciencia e incluye un anexo sobre la historia de la psicología estudiada a través de la evolución del alma. De acuerdo con el planteamiento de su autor, los cambios en la concepción de esta han pasado por cuatro etapas denominadas: a) Concepto metafísico, b) Concepto biológico, c) Concepto antropológico y d) Concepto científico. El objetivo de este artículo es analizar los presupuestos filosóficos y conceptuales para este enfoque en la historia de la psicología, al tiempo de reivindicar al texto como la primera pieza de carácter historiográfico general para la psicología paraguaya. El trabajo también se propone ubicar a Riquelme como el primer autor que haya producido en esta área. En la parte final se discute el lugar que corresponde al texto en la historia de la psicología nacional.

### Abstract

The Paraguayan teacher Manuel Riquelme published in 1936 the first edition of his *Lessons of Psychology*, an introductory textbook for the teaching of psychology at teacher training education. The book has an important

place in the history of psychology in Paraguay for being the first one of this kind published by a Paraguayan author. The book is organized in twenty two lessons, some of them including annexed chapters. The first lesson is about consciousness and presents an annexed chapter about the history of psychology studied through the evolution of human soul. According to the author's ideas, the changes in the soul have gone through four stages, named as follows: a) the metaphysical concept, b) the biological concept, c) the anthropological concept, and d) the scientific concept.

The purpose of this work is to analyze both the philosophical and conceptual postulates of this approach in the history of psychology. At the same time, we claim that it is the first general historiography textbook in the history of psychology in Paraguay and Riquelme is the first author of this field. At the end of this work, we discuss the place that should be assigned to this book in the Paraguayan psychology history.

### Palabras clave

Historia de la psicología - historia del alma - psicología en Paraguay - psicología filosófica - Manuel Riquelme - Aristóteles - Pitágoras - Orfismo

### Key words

History of psychology - history of human soul - psychology in Paraguay - philosophical psychology - Manuel Riquelme - Aristotle - Pythagoras - Orphism

Entre las características que se estiman fundamentales en las disciplinas científicas se encuentran la capacidad para delimitar su objeto de estudio y la adopción de metodologías para la recolección de los datos. Es normal que se considere a estas operaciones como las primeras herramientas conceptuales que una ciencia debe tener clarificadas al momento de su definición. Sin embargo, por más que puedan parecer rutinarias en el ejercicio de cualquier disciplina, su establecimiento no está del todo exento de dificultades y aspectos debatibles. El desafío que implica la delimitación de objeto en el caso específico de la psicología puede acreditar una historia interesante de por sí y cuya antigüedad es coincidente con la disciplina misma. En efecto, los psicólogos han tomado a la conciencia, al comportamiento, al inconsciente, a la cognición, a la mente, a la subjetividad, a las narrativas discursivas y otros más como los legítimos objetos de estudio para su ciencia. Cada uno de ellos implica posicionamientos teóricos y filosóficos divergentes. Giorgi (1992) remarcó el importante punto que, aunque la *psyche* haya podido ser el objeto propio de la psicología, la inhabilidad histórica que se ha visto para definir con certeza el contenido de

ésta y marcar con precisión sus límites condujo a la proliferación de conceptos sustitutivos como la conciencia, la experiencia y el comportamiento. Para aumentar esta apariencia de dispersión, hay quienes conciben a la psicología como ciencia social, como ciencia del comportamiento o como ciencia natural. Quienes la ubican en esta última categoría estiman que la psicología debe ser determinista, empírica y analítica, pues únicamente de esta manera podría ajustarse a las leyes generales de la ciencia (Kimble, 1996). Autoras como McPherson (1992) cuestionan el usual alineamiento teórico de la psicología con las ciencias biológicas, señalando que el apoyo de las explicaciones del comportamiento sobre basamentos fisiológicos, sean estos reales o supuestos, en verdad conspira contra la autonomía de la psicología como ciencia. La variedad de opiniones que alcanzan al problema de la definición queda directamente reflejada en las múltiples formas como ha sido definida la psicología por mucho más de un siglo (Henley, Johnson, Jones y Herzog, 1989).

Pese a la importancia que revisten estos problemas y a la urgencia de un consenso mayor en aspectos tan básicos para la disciplina como estos, la controversia continúa siendo la regla. Si la definición de la psicología aún se encuentra cautiva como parte de un debate no resuelto, parece probable que cualquier intento por reconstruir el curso que ha seguido ésta en su evolución habrá de sufrir similares inconvenientes. Esto es lo que ocurre, de hecho, con la historia de la psicología en cuanto disciplina. Aquí el intento por establecer un objeto se halla íntimamente entrelazado con los propósitos que pueda perseguir el historiador en cada fase de su investigación. Los primeros textos que se ocuparon del curso de nuestra ciencia y que eran leídos a comienzos del siglo XX parecían dar por supuesta la existencia objetiva de la psicología como un fenómeno atemporal en esencia. Esto condujo a una visión sobre el avance de los conocimientos en forma acumulativa y que comenzaba en un estado de inmadurez filosófica en la época de los griegos hasta llegar al afianzamiento progresivo como ciencia en el tiempo presente. El sustento para este estadio más avanzado se apoyaba en los procedimientos metodológicos aplicados por la investigación experimental, principalmente.

A partir de los años setenta comenzó a introducirse una historiografía de carácter más crítico que sirvió para alterar este panorama. El importante trabajo realizado por autores como Kurt Danziger ayudó a diferenciar entre una historia de tipo ceremonial -cuya principal meta es la reconstrucción de los hechos históricos como parte de un ritual de autocomplacencia de los mismos psicólogos para con su ciencia- y una historia de pretensiones críticas. Poco a poco fue imponiéndose la segunda, que encara el estudio

de la historia de manera más objetiva y para ello busca una metodología de selección de las fuentes y procedimientos evaluativos que resulten adecuados para contrapesar en forma realista las luces y sombras que acompañan a la investigación del comportamiento (Danziger, 1990, 1994, 1997). Unas décadas antes autores como Alberto Merani subrayaban ya las implicancias ideológicas que permanecen en el subsuelo del estudio histórico de la psicología y que se manifiestan, de acuerdo con su punto de vista, en una confrontación perenne entre empirismo y racionalismo (Merani, 1982). Obviamente, si se realiza un contrapunto entre la vieja historia y la nueva pronto emergen algunas diferencias. La primera se caracterizaba por su carácter eminentemente narrativo. Al mismo tiempo, se hallaba concentrada en las vidas de los grandes personajes y en una serie de eventos juzgados como de importancia extraordinaria para el devenir de la psicología. La nueva historia no elimina estos aspectos por completo, pero es más proclive a tomar en consideración a las personas comunes, es decir, a los individuos de menor trascendencia y brillantez. También se muestra sensible al *Zeitgeist* y dispone de una mayor amplitud de metodologías objetivas e inclusive cuantitativas (Leahey, 1998).

En 1929 aparece la primera edición de *Historia de la Psicología Experimental* del psicólogo estadounidense Edwin G. Boring (1886-1968), la cual fue publicada en una segunda edición, que se considera la definitiva, en 1950 (Boring, 1983). Y aunque este autor suele ser calificado como un exponente de la vieja historia más que de la nueva, lo cierto es que la idea del *Zeitgeist* comenzó a difundirse con fuerza en los textos de historia de la psicología a partir de la utilización pionera que él hizo del concepto. Con ello también logró una influencia considerable en el pensamiento y la escritura de los historiadores posteriores. En lugar de alguna suerte de dinámica interna, el concepto del *Zeitgeist* ayudó a pensar la historia como producto de influencias externas sobre las que tenemos muy escaso control. Esto implica que la historia de la psicología puede practicarse con un criterio internalista o externalista, vale decir, desde dentro o desde fuera de los contornos que impone la disciplina misma. El punto donde elija ubicarse el historiador condicionará los modos en que los psicólogos piensen en relación con su ciencia. Es indudable que la atención que ponen los historiadores respecto a los temas, autores, escuelas, enfoques y perspectivas raciales o de género sobre los cuales deciden concentrarse no responde a un esquema predeterminado sino que, por el contrario, constituye un reflejo de sus intereses y prioridades. Esto es lo que ha llevado a algunos a ver la historia de la psicología como una disciplina de formación discursiva. Para quienes se manejan al am-

paro de estos parámetros (Rosa, Huertas y Blanco, 1996) el análisis del discurso interno no constituye el punto final de la investigación. A su vez, cuando los investigadores producen sus aportes teóricos particulares se hallan en interacción directa con numerosos condicionantes institucionales que sirven para conformar el perfil propio de la psicología en cualquier momento de su evolución que se considere. Esta visión tiene mucho que ver con el criterio que analiza el conocimiento como una producción social. Para un autor como Gondra (1997) que reconoce en su propio trabajo la aplicación de un criterio más externalista que internalista, la historia de la psicología tiene por objeto las teorías, las prácticas, las instituciones y las personas que producen la evolución de la disciplina al interior de una sociedad que les confiere la debida legitimidad. En este sentido Tortosa y Vera (1998) recomiendan una posición comprensiva y amplia en relación con lo psicológico, de modo a hacer justicia al extenso abanico de fórmulas y enfoques que hasta ahora propusieron los investigadores al definir a la psicología en distintas épocas, tradiciones y entornos culturales. Autores como Carpintero (1996) y Hothersall (1997) reivindican a la historia como un medio eficaz para recomponer la unidad de la psicología dentro de la problemática diversidad que le es característica.

En cuanto a su extensión, los psicólogos que exploran la historia de su ciencia trabajan no sólo al nivel más global, sino en el regional y el local también. Brozek (1997) planteó varias de las líneas de investigación más importantes, demostrando la gran amplitud que ha ganado este campo. En América Latina existe una tradición historiográfica importante que tiene sus antecedentes en la obra de José Ingenieros y Américo Foradori, dos intelectuales argentinos que dieron a conocer los primeros estudios de la psicología latinoamericana en una perspectiva continental (Foradori, 1954). La historia particular de la psicología en cada país de la región, aunque con grados de amplitud y profundidad diversos, ha servido para rescatar aspectos cruciales para muchos de ellos. En Paraguay pueden encontrarse trabajos referidos a la historia de la psicología nacional, encuadrados principalmente en la evolución de las ideas psicológicas. Algunas revisiones sobre la producción historiográfica de la psicología en el país (García, 2005a) o de las publicaciones psicológicas en términos más generales (García, 2006a) ofrecen un puntual recuento de los mismos. Pero también aquí es válido identificar antecedentes. Una búsqueda amplia que se focalice sobre los autores de obras psicológicas en las décadas iniciales del siglo XX arroja indicios de una reflexión temprana sobre la psicología y su historia, aunque tratadas en el horizonte más amplio de otros temas.

El propósito de este artículo es analizar un texto breve que puede valorarse como la primera elaboración de un escritor paraguayo en el campo histórico de la psicología. Pero antes de concentrarnos en un análisis detallado de su contenido describiremos el libro que lo contiene y el marco de fondo en el que debe entenderse su aparición.

### Contexto del autor y su obra

Al promediar la década de 1930 la población paraguaya se esforzaba por superar un conjunto de situaciones muy adversas en su historia reciente que condicionaron negativamente el desarrollo social, cultural y político del país. La más importante entre ellas por los vastos efectos que tuvo en la vida nacional fue la Guerra del Chaco, una contienda bélica librada contra Bolivia entre 1932 y 1935. Pese al resultado de una circunstancial victoria paraguaya, el conflicto acarreó perjuicios muy diversos a la vida nacional que continuaron sintiéndose por décadas, no sólo la discutida cesión de territorio a la parte perdida a cambio de la paz, sino también la destrucción de la economía y una aguda turbulencia política. La situación interna se presentaba muy accidentada, con fuertes tensiones políticas entre facciones antagónicas y cambios de gobierno por medios a menudo violentos. Es en este ambiente agitado y a primera vista poco favorable a la producción intelectual donde aparece una contribución bibliográfica del maestro Manuel Riquelme denominada *Lecciones de Psicología* (Riquelme, 1948). La obra guarda significados muy diversos para la psicología paraguaya, pero destaca el haber sido el primer texto introductorio a la nueva ciencia publicado en el país.

Manuel Riquelme nació en Asunción en 1885 y falleció en esta misma ciudad en 1961. Formó parte de una selecta dinastía de educadores que durante la primera mitad del siglo XX dio gran impulso al nacimiento de una pedagogía de corte moderno en el Paraguay, a la vez de llevar una vida pública muy activa que incluyó funciones preponderantes en la administración del Estado. A Riquelme le cupo desempeñarse como secretario del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública (1912) y como Director General de Escuelas y Presidente del Consejo Nacional de Educación (1915) (Centurión, 1947), entre otras designaciones. Ocupó una banca en el Congreso Nacional en 1918. Conoció el exilio en 1922 como consecuencia de la difícil guerra civil que sobrevino ese año. Emigró entonces a la vecina Argentina, país del que regresó en 1932 (Foradori, 1954). En este tiempo y casi hasta los días de su muerte se dedicó a la enseñanza y a la promoción de numerosas iniciativas institucionales en el campo educativo.

En lo que hace a nuestro interés básico, Riquelme demostró inclinaciones hacia el estudio de la psicología, de la que llegó a poseer un conocimiento amplio y profundo. Pero no es sólo esta manifestación de inquietud intelectual lo que le ha valido su inclusión como figura destacada en la historia de aquélla. De forma coincidente con otros educadores paraguayos de la primera mitad del siglo XX contribuyó a formar un nexo no sólo teórico sino también estratégico entre la pedagogía y la psicología, ayudando a impulsar de formas muy concretas el avance en ambas disciplinas (García, 2006b). Riquelme enseñó Psicología y también escribió sobre ella. Las publicaciones que realizó, aunque fueron pocas, resultan muy significativas. De modo especial las *Lecciones de Psicología* (Riquelme, 1948), un denso texto preparado con intenciones didácticas para iniciar en el estudio de la materia a quienes cursaban la carrera magisterial. El libro introdujo en el ambiente local la discusión de numerosos tópicos de importancia para la ciencia psicológica (García, 2008a). Por ello el propósito de este artículo es brindar un análisis detenido de las ideas que profesó Riquelme respecto a un asunto en concreto: la evolución intelectual de la psicología. Es verdad que este tópico podría ser juzgado de interés secundario si se lo observa en el esquema global que corresponde al contenido de las *Lecciones*. Pero aquéllas breves páginas sintetizan la primera aproximación a la historia de la psicología que hayan ocupado la atención de un autor paraguayo, por la que parece justificado conferirles una atención más detenida en el afán de evaluar correctamente su trascendencia para el desarrollo de la disciplina en este país.

### Historia de la Psicología e Historia del Alma

Las *Lecciones de Psicología* (Riquelme, 1948) están organizadas en un total de veintidós lecciones. Varias de ellas ofrecen capítulos anexos que desarrollan en forma sucinta algún tópico específico que guarda relación con el tema central de la lección precedente. La exposición que se hace sobre la historia de la psicología presenta estas mismas características. El primer capítulo del libro, del cual es anexo el que vamos a considerar en este artículo, tiene como su eje temático a la conciencia, el objeto de estudio clásico que adoptó la “nueva psicología”. El capítulo anexo se titula «El problema del alma». Y aunque Riquelme no podría ser caracterizado como un wundtiano ortodoxo, el lugar que asignó al tema de la conciencia dentro del contexto general de su pensamiento se aprecia claramente en una afirmación de pie de página que aparece en los inicios del libro:

## fundamentos en humanidades

“Este es el primer paso que damos en el conocimiento de la psicología. Pensar en nuestra conciencia, en lo que ella hace o cómo actúa, en sus contenidos diferenciados, y descubrir sus caracteres, es la iniciación de todo estudio psicológico. Si falta esta función, este ejercicio de la mente sobre la conciencia y sus contenidos, faltará la condición primaria de su estudio” (Riquelme, 1948: 10).

El que se enfocara el alma como un segmento agregado al tratamiento de un problema central como la conciencia sugiere que Riquelme consideraba a esta como un sucedáneo moderno de aquélla. Es decir que donde los exponentes de la psicología precientífica se interesaban en aquél tipo de sustancia inmaterial y etérea que denominaban alma, los psicólogos experimentales de nuestros días transformaron el antiguo objeto de estudio incorporándole las precisiones metodológicas y conceptuales que la práctica de la ciencia demanda. Por ello esta historia de la psicología de Manuel Riquelme es muy particular tanto en lo que respecta a sus intenciones como a sus alcances. En ella no se persigue una reconstrucción exhaustiva de las etapas por las que atravesó la disciplina, ni del proceso que condujo a su afianzamiento progresivo, ni aún de los condicionantes sociales y culturales que pudieran haber sido responsables de su avance. Estas, en mayor o menor medida, son las interrogantes que guían el trabajo de cualquier historiador moderno de la psicología. Pero en Riquelme la historia tiene una significación distinta porque sirve a un objetivo instrumental. La intención primaria es ejemplificar cómo el concepto del alma, al que con razón se ubica en el origen mismo de nuestra ciencia, va logrando un mayor refinamiento con el avance de la psicología misma. Lo que es decir, se visualizan los cambios históricos acaecidos en la disciplina a través del concepto del alma y su evolución. En un sentido muy específico ambas figuras prácticamente se identifican la una con la otra en el pensamiento del autor:

“La historia de la psicología, puede decirse, es la historia del *alma*, y según cómo ha variado la significación del alma ha venido variando el concepto de la psicología y el objeto de su estudio” (Riquelme, 1948: 14) (La cursiva es del autor).

Son las modificaciones en los significados lingüísticos que el alma ha venido adquiriendo a lo largo de los siglos los que actúan como determinantes directos para los cambios conceptuales en la psicología. Al variar estos, también cambia el objeto de estudio de nuestra ciencia, es decir, su definición. Es lo que asevera Riquelme. En su reconstrucción establece cuatro fases que se identifican con igual número de conceptos. Estas marcaron la evolución del alma en cuanto objeto de reflexión, y con ella,

de la psicología misma: a) el concepto metafísico, b) el concepto biológico, c) el concepto antropológico y d) el concepto científico. En lo que resta de este artículo nos detendremos con cierto detalle en cada uno de ellos destacando los aspectos que, a juicio del autor, resultaban sobresalientes.

### a. El concepto metafísico

Lo propio de un concepto metafísico del alma es su origen religioso, y en consecuencia, la percepción prevaleciente de la misma como algo divino, imperecedero e inmortal (Riquelme, 1948). La noción misma sin embargo, aun cuando se la considere aisladamente de los nexos históricos que la vinculan con la psicología, ha seguido un proceso de evolución propio. Por supuesto es muy difícil identificar cuál pueda ser la expresión más remota de esta idea, en especial si tuvo su base en aquellos pueblos iletrados que no dejaron registros escritos de su pensamiento. La tarea se vuelve más sencilla cuando se analizan culturas como la de Grecia. Allí pueden rastrearse significados precisos a partir de la tradición originada en los escritos de Homero, quien probablemente vivió entre el siglo IX y el VIII a.C. Esta concebía al alma como un principio espiritual único (*psixé*) que actuaba en cuanto motor de la vida y sombra de la presencia perdida de los difuntos. La posterior transformación del concepto le fue confiriendo matices renovados. En especial las religiones de salvación que aportaron signos de esperanza a una humanidad desgraciada, como el culto de Dionisos, los misterios de Eleusis y las ideas de los órficos constituyeron eventos muy importantes que implicaron cambios sustanciales en las concepciones prevalecientes sobre el alma. De aquí en adelante se volverá habitual una marcada distinción entre el cuerpo, el aspecto perecedero en el hombre que se disgrega con la muerte y el alma, que pasará a simbolizar lo que nunca se destruye (Grenet, 1969).

De estas tres antiguas creencias, Riquelme (1948) hace mención en particular a los órficos. Este fue un grupo religioso cuya paternidad es atribuida a Orfeo, de quien se sabe muy poco pero que se dice era músico y poeta, y de acuerdo con la leyenda, hijo del rey Eagro de Tracia y de la musa Calíope. En él se confunden la mitología y la historia. Hay quienes opinan que Orfeo, si en verdad existió, debe haber pertenecido a una generación anterior a la de Homero (García Venturini, 1973). Sabemos que el nombre aparece por primera vez inscripto en una pequeña copa que data del siglo VII a.C. y que se conserva en una colección privada. También que el pintor Polignoto, quien nació en la isla griega de Tasos en el Mar Egeo, representó a Orfeo en unos frescos en Delfos, ataviado

con vestimenta griega y una lira en la mano hacia finales del siglo VI a.C. (Rivaud, 1962). La doctrina del orfismo se difundió por el Asia Menor y Grecia durante el siglo VI a.C. y revistió un carácter típicamente esotérico. Los órficos creían que el hombre se había originado en las cenizas de los Titanes que devoraron a Dioniso, la divinidad que adoraban. El alma, para ellos, era un dios inmortal que había sido encarcelado en el cuerpo humano y cuya existencia se hallaba eternamente perpetuada a través de una sucesión de reencarnaciones. La aspiración que animaba a los seguidores de este culto era lograr la liberación del alma a través de una vida ascética para volver a la compañía privilegiada de los dioses (Armstrong, 1993). Los seguidores de Orfeo parecen haber sido los primeros en sostener una concepción del alma como un ente espiritual e inmortal a la vez que una entidad individual, pues abrazaban la teoría de la transmigración (García Venturini, 1973) o metempsicosis, esto es, el paso de las almas de un cuerpo a otro.

El principio rector de la transmigración fue recogido por los pitagóricos hacia el 530 a.C. En sentido estricto los griegos llamaban palingenesia a la doctrina que admite un renacimiento de los seres luego de la muerte. Respecto a la existencia histórica de Pitágoras no existe un consenso absoluto. Muchos tienen dudas bien fundamentadas sobre su vida pues en muchos aspectos parece más una figura legendaria que real, lo cual no es extraño ya que él mismo no escapó de cierto aire mitológico. En su tiempo muchos lo consideraban una personificación del dios Apolo, y su creencia en la reencarnación le llevó a sostener que podía recordar sus vidas pasadas (Ferguson, 2008). Pero lo que se establece más allá de cualquier duda razonable es la presencia de comunidades que respondían a determinados lineamientos filosóficos asociados al pitagorismo y que se hallaban diseminadas en varias partes de la Magna Grecia. El problema de la existencia histórica no lo plantea Riquelme en forma directa, pues utiliza el nombre singular de Pitágoras o el colectivo de los pitagóricos de manera indistinta. Para los seguidores de esta escuela el principio fundamental de todo cuanto existe era el número y creían en un universo regido por el orden soberano de esta entidad y de las leyes que lo gobiernan. Tal interpretación, sin embargo, no siempre fue homogénea en todos los grupos pitagóricos. Riquelme (1948) señaló el origen órfico de las ideas religiosas de Pitágoras y redujo su concepción del alma a la noción del número, una opinión que resultaba coherente con el esquema explicativo de las cosas que adoptó el enigmático filósofo. Pitágoras admitió que el alma procede de Dios mismo, por lo cual era igualmente un número (Riquelme, 1948). Pero con los órficos también compartió la visión del alma como algo divino

e inmortal que se hallaba encarcelada en el cuerpo. Lo que hace divina a esta parte espiritual del ser humano es el intelecto y su capacidad infinita de conocer la verdad (Armstrong, 1993). Autores como Grenet (1969) mencionan la creencia de muchos pitagóricos que la naturaleza del alma es igual a un polvo que existe en suspensión en el aire y se encuentra en constante movimiento. Frente a todo esto, es significativa la opinión de Riquelme que “la psicología le debe muy poco a los pitagóricos” (Riquelme, 1948: 15). Entonces ¿por qué referirse a ellos en una historia de la psicología? Parece relativamente claro que la inclusión de este grupo entre los exponentes principales del concepto metafísico obedece más a los puntos de vista que sustentaban respecto a la naturaleza del alma que a una contribución real al estudio de la mente. Esto se explica muy bien en alguien como Riquelme que, en última instancia, parecía interesado en rescatar la historia de la psicología en función a los cambios ocurridos en el uso y significación de aquél elusivo concepto.

La figura del gran filósofo griego Platón (427?-347 a.C.) aparece como un eslabón fundamental en esta fase de la evolución de la psicología tal como la presentó Riquelme. De hecho, Platón debe ser visto como el exponente más universal y destacado del dualismo, una doctrina que profesó la existencia de dos sustancias constitutivas en el hombre y a las que se concebía como manifiestamente diferentes: el alma y el cuerpo. El estilo literario que se ha conocido como *diálogo* es creación suya y a lo largo de su dilatada vida produjo un gran número de ellos. El desarrollo de los diálogos que Platón escribió desde su juventud hasta alcanzar la madurez de su pensamiento es también la transformación de sus ideas respecto al alma. Estas comenzaron coincidiendo con un punto de vista que acentuaba la oposición casi negativa con el cuerpo, pasando por una perspectiva más atenuada donde ambas aparecían en una relación de complemento cuando Platón se hallaba en su edad madura hasta llegar a un interés mayor en los atributos del alma divina en la etapa de vejez (Grenet, 1969). Como recuerda Riquelme (1948) la idea que el cuerpo representa una cárcel para el alma es una metáfora que Platón tomó prestada de Pitágoras. La sombría figura es un buen ejemplo de aquella visión de los inicios a la cual puede caracterizarse como más negativa en relación al valor de la materia corporal.

Las propiedades conferidas al alma también fueron diversas en las diferentes etapas que siguió el trabajo de Platón. En el *Menón* es la reminiscencia, la inmortalidad en el *Gorgias*, la metempsicosis en *La República*, la división tripartita en el *Fedro* y el principio del movimiento interior en *Las Leyes* (Schuhl, 1956). Es justamente la fuente del movimiento como

el modo de obrar propio del alma lo que considera Riquelme como su esencia definitoria. Los objetos inanimados como las piedras no están provistas de alma, por eso no tienen movilidad, no se desplazan de un punto del espacio a otro. Riquelme hace mención a la inmortalidad y al juicio que sobreviene después de la muerte, idea que está contenida en el *Gorgias*, así como a las dos clases de alma que distinguió Platón: por un lado el alma terrena, irascible y concupiscente y por otro el alma ideal, cuya naturaleza es racional. Es en el *Timeo* donde se presenta la entidad espiritual como compuesta de una parte mortal y de otra inmortal, una distinción de gran importancia que aparecerá luego en otras partes de su obra (Brochard, 1945). El pensamiento de Platón, según opinaba Riquelme, anticipó algunos tópicos destacados en la psicología moderna como el de la conciencia e incluso el de la conciencia de la propia conciencia (Riquelme, 1948).

A comienzos de nuestra era el cristianismo marcó otro instante crucial en esta evolución de las concepciones del alma. Para nuestro autor, la doctrina cristiana concibe a esta como "...una substancia espiritual, simple e indestructible" (Riquelme, 1948: 16. En cursiva en el texto original). Al mismo tiempo, implica la unidad con Dios, de quien el alma es creación, así como la ya mencionada inmortalidad y la promesa de recompensas o castigos en una vida ultraterrena. De este modo el mundo es un medio para lograr el fin último de la existencia humana que es la salvación. En esto hay una diferencia clara con los puntos de vista jalonados por los griegos. En esencia Riquelme ofreció un retrato del cristianismo en una perspectiva claramente dualista muy semejante a la de Platón. Pero otros estudiosos analizan los principios metafísicos que subyacen a la Biblia en una forma por completo diferente. De acuerdo con Gevaert (1984) la antropología semita contemplaba al hombre en cuanto unidad. Allí la naturaleza de la carne no significa una oposición radical al espíritu sino la entidad que involucra al hombre entero en su realidad corpórea y espiritual. Al mismo tiempo la opinión pesimista de que el cuerpo es una desgracia o una prisión, a la manera de los pitagóricos, resulta extraña a la tradición hebrea. Puede notarse así una divergencia interesante entre la percepción de Riquelme sobre el cristianismo y la de algunos antropólogos que son afines a esta fe, al menos en el punto específico de la naturaleza profunda del alma.

Entre los autores cristianos Riquelme menciona a uno en particular: San Agustín de Tagaste (354-430). Fue el célebre Obispo de Hipona quien entrelazó la fe en Jesucristo con elementos que provenían del platonismo. Durante los siglos V y VI de nuestra era el pensamiento helénico tardío tuvo

su mayor representante en Plotino (205?-270), quien recogió sus ideas de un maestro bastante oscuro llamado Ammonio Saccas que enseñó en Alejandría aproximadamente entre el 232 al 243. Es desafortunado que de Saccas casi nada se conozca (Bréhier, 1944). Pero el neoplatonismo sirvió como estímulo a un grupo de teólogos-filósofos que utilizaron las bases de la reflexión especulativa que les precedió para emprender algunas de las síntesis más importantes que haya generado la tradición cristiana (Armstrong, 1993). De este modo fue como nació la patrística, la filosofía que impulsaron los padres de la Iglesia. Esta tuvo un carácter más bien ecléctico, sin llegar a conformar un todo coherente y orgánico. Los padres tomaban de cada parte lo que les parecía más adecuado para el logro de su finalidad principal, que era la justificación del cristianismo en el lenguaje propio de los filósofos (Marías, 1957).

En las ideas de San Agustín el componente dualista resulta muy fuerte. El hombre es un alma racional que se sirve de un cuerpo material. La dimensión espiritual vivifica al cuerpo terrestre y lo protege de la disgregación que es el destino último de la materia. Al mismo tiempo es la fuente de la vida sensible y conduce al logro de toda la amplísima variedad de conocimientos posibles (Jolivet, 1941). El alma posee una razón inferior y una razón superior, la primera tiene como objeto la ciencia, la segunda la sabiduría. Esta, en su mayor medida, consiste en la contemplación de Dios (Navarro Cordón y Calvo Martínez, 1992). Riquelme (1948) recuerda que en su inmaterialidad el alma concibe cosas que comparten esta misma naturaleza, como ser el punto, la línea y el espacio. Por ello el pensamiento es una función del espíritu que difiere de la acción de los sentidos. A la muerte física del cuerpo, el alma queda libre (Riquelme, 1948). Agustín se inclinaba hacia la idea que la parte espiritual del hombre es creada de forma inmediata en cada ser humano que nace. Pero como esta suposición le creaba problemas para justificar el dogma del pecado original pareció demostrar preferencia hacia la teoría del traducianismo, de acuerdo a la cual el alma se desprende de los progenitores y parientes (Tredici, 1950). Así, el problema del origen quedó sin ser resuelto acabadamente.

San Agustín fue llamado por muchos el Platón cristiano. Pero aunque se le haya conferido ese nombre, la influencia verdaderamente fuerte sobre su sistema provino del neoplatónico Plotino (Armstrong, 1993). Aun cuando se pueda pensar en un platonismo como marca indeleble para todos estos autores sería más correcto ubicar la fuente primigenia en un periodo incluso anterior al de Platón. El concepto de un mundo que no es accesible a los sentidos pero sí al escrutinio disciplinado de la razón, idea que se aprecia con claridad en Platón, Plotino y Agustín ya se encontraba

presente, con su esencia básica, en Pitágoras. El impacto tan grande que tuvo esta interpretación de la realidad ha hecho que escritores de reconocida erudición como el filósofo inglés Bertrand Russell (1872-1970) alguna vez calificaran a Pitágoras como el hombre que obtuvo la mayor influencia en la historia del pensamiento (Russell, 1947).

### b. El concepto biológico

El segundo estadio que integra las categorías en la evolución de la psicología tal como las estableció Riquelme es el concepto biológico. Aquí la idea fundamental es que el alma constituye un principio inherente a la vida (Riquelme, 1948). De este modo se puede notar una progresión desde la pura inmaterialidad dualista hasta una perspectiva centrada en el alma como complemento ineludible para la vida orgánica. La figura central es Aristóteles (384-322 a.C.), el único filósofo mencionado en todo este párrafo. Quien entre los alumnos de Platón fue el que consiguiera la mayor notoriedad intelectual, construyó el sistema filosófico más abarcante y completo que se haya dado en el mundo antiguo. Este logro a su vez lo catapultó al sitial que le corresponde como uno de los grandes pensadores de la historia. Las ideas de Aristóteles sobre el alma están contenidas en su tratado *De Anima* (Aristóteles, 1969) publicado entre los años 348 y 334 a.C. (Llanos, 1969). De esta obra en particular Riquelme hace un total de tres menciones directas.

En *De Anima*, Aristóteles (1969) hace una crítica de las concepciones del alma que fueron elaboradas con anterioridad a la suya, incluyendo las de Demócrito y Leucipo, de los pitagóricos, de Anaxágoras, Empédocles, Tales, Diógenes, Heráclito y desde luego, la de su antiguo maestro Platón (Riquelme, 1948). Luego continúa su estudio distinguiendo el sentido que posee la sustancia, que es uno de los géneros del ser. En primer término la sustancia coincide con la materia y en segundo, con la figura y la forma. La materia es potencia, en tanto la forma es una entelequia. Este último concepto lo entiende Aristóteles en cuanto conocimiento y también como ejercicio del conocimiento. Por lo general los cuerpos pueden verse como sustancias, y entre estos se hallan los cuerpos inertes y también los inorgánicos. Algunos de los cuerpos naturales poseen vida, que es la capacidad que tienen de nutrirse y crecer. Por ello, los cuerpos naturales que a la vez tienen vida poseen una sustancia compuesta, es decir, se hallan dotados de materia y forma. El alma constituye la entelequia de un cuerpo animado, que al mismo tiempo actúa confiriéndole la forma. O como lo dijera el propio Aristóteles:

## fundamentos en humanidades

“Por esta razón el alma es, en definitiva, una entelequia primera de un cuerpo natural que tiene la vida en potencia, es decir, de un cuerpo organizado” (Aristóteles, 1969: 48).

Los seres vivos son sustancias corporales, por esa razón poseen materia y también forma. En los humanos la materia es la potencia, la forma es el acto, y el alma es la entelequia que habrá de operar sobre ambas. El que el alma sea una entelequia de un cuerpo natural significa también que es la forma de este y con ello el principio de la actividad, lo que le da al cuerpo toda su fuerza viviente (Ferrater Mora, 1981). El concepto del alma o *psyche* deriva del significado original de respiración, por ello equivale al aliento vital. Se puede entender mejor si se la compara con una suerte de aptitud pura en lugar de una forma real de ejercicio, pues no desaparece incluso en los momentos en que sobreviene el sueño, que es cuando la persona ha dejado de exhibir actividad, o en todo caso, ha logrado reducir esta a su expresión mínima (Moreau, 1972). Es más que claro, entonces, que el alma se halla indisolublemente ligada al cuerpo. Por ello se explica fácilmente la oposición radical que demostró Aristóteles a la visión platónica del hombre en cuanto ser separado, cuyo destino final es una existencia incorpórea, con un alma liberada de todas sus ataduras físicas y flotando en libertad (Armstrong, 1993). No es aventurado afirmar que Aristóteles resolvió el problema de las relaciones del alma con el cuerpo en una manera más victoriosa y eficiente que cualquier otro autor (Hamelin, 1946). El alma comparte con el cuerpo todas sus afecciones e imperfecciones, es una única cosa con la materia corporal, y no hay entre ellos dicotomías o distancias que los conviertan en opuestos. Es innegable que muchas de las propiedades del alma fueron transferidas después al uso de términos posteriores como el de mente, al que aún se considera un atributo que distingue a los humanos de otros seres vivos y con evidentes resonancias teológicas en su utilización (Mandler, 2007).

La asimilación de los principios aristotélicos conduce a pensar, entonces, que la vida no es concebible sin el alma y esta, a su vez, sin la vida. En opinión de Riquelme, una psicología que se cimiente sobre estos preceptos será en verdad una rama de la Biología, pues los fenómenos psicológicos pueden al mismo tiempo interpretarse como biológicos. Supuso que la gran mayoría de los biólogos modernos coincidían con esta misma opinión, que podría sintetizarse diciendo que es mediante el alma que el cuerpo posee la vida. Así, junto a la compleja estructura de su pensamiento, Aristóteles también gozará del crédito -en la valoración que le dio Riquelme- de ser el verdadero fundador de la psicología empírica.

Al mismo tiempo, *De Anima* quedará conceptualizada como “la primera obra sistemática sobre la materia” (Riquelme, 1948: 18).

### c. El concepto antropológico

En buena medida, el ingreso a escena del concepto antropológico implica la superación de los dos precedentes. En efecto, con esta categoría se abandonan los principios explicativos que tuvieron fuerza anteriormente porque -en la interpretación de Riquelme- al psicólogo dejarán de interesarle tanto los aspectos supranaturales del alma como los impulsos vitalistas que mueven a los seres orgánicos. La razón para este cambio se asume con mucha claridad: “son explicaciones que escapan a la realidad de la observación natural” (Riquelme, 1948: 18-19). Puestas las cosas en estos términos, el concepto del alma se modifica largamente y pasa a identificarse con el hombre mismo, acentuando aquellos aspectos que guardan relación con las disposiciones, las tendencias y las inclinaciones. Entre estas, se realiza una alusión particular al temperamento y el carácter. Los dos vocablos, aunque bastante relacionados, admiten diferencias semánticas que es importante tener claras. Pittaluga (1966) definió al temperamento como el producto de las correlaciones bioquímicas humorales, señalando que estas dependen de la actividad trófica y de las glándulas de secreción interna. El temperamento está claramente asociado a las emociones. Abarca las diferencias individuales enraizadas en la biología y que se refieren a tendencias comportamentales observables desde los inicios de la infancia. Esto hace que, en general, el temperamento permanezca estable a lo largo del ciclo vital (Steinmetz, 1994). Por el contrario, el carácter es el moderador de los impulsos temperamentales y actúa en directa conexión con los estímulos que provienen del exterior y con el juicio social. Dice Riquelme que la psicología involucrada en el concepto antropológico no busca apoyo ni en el campo de la metafísica ni en la fisiología, sino en la observación de uno mismo y de los demás hombres (Riquelme, 1948).

A diferencia de los anteriores, este apartado no resalta la contribución de ningún autor en especial, pues incluye sólo la discusión de las ideas y conceptos en cuanto tales. Quienes fueron sus representantes permanecen sin ser mencionados. Pero al comentar los temas de investigación que hacen parte del concepto antropológico se infieren con claridad dos direcciones. De una parte, las investigaciones realizadas sobre tópicos clásicos en la psicología como el carácter, las tendencias y los tipos humanos. Estos últimos se identifican y clasifican como parte de una tipología.

Una vez más, las raíces de tales conocimientos están con los griegos. En cronología histórica las primeras formulaciones sobre el temperamento se remontan al médico griego Hipócrates, quien nació hacia el 460 a.C. en la isla de Cos. Hipócrates sostuvo que el temperamento provenía del balance que crean los cuatro humores básicos que anidan en el hombre (la sangre, la flema, la bilis y la atrabilis) y que juntos forman la *krasis* (García, 2008b). El continuador más célebre que tuvo Hipócrates en el mundo antiguo fue otro médico griego nacido en Pérgamo en el 128 d.C.: Claudio Galeno (Fordham, 1961; Merani, 1982), quien distinguió el temperamento sanguíneo, el bilioso, el melancólico y el pituitario. En el siglo XVIII el médico Pierre Cabanis (1757-1808) agregó a la clasificación anterior el tipo nervioso y el muscular (Bourdel, 1964).

La caracterología iniciada por los griegos halló derivaciones importantes en los tiempos modernos. El médico alemán Ernest Kretschmer (1888-1964), cuyo trabajo se realizó mediante observaciones de pacientes psiquiátricos en un contexto hospitalario, puede considerarse uno de los puntales principales. La investigación de Kretschmer siguió la guía del principio elemental que postulaba una relación directa entre la forma física de los individuos y las particularidades que acusa su funcionamiento psicológico. Con estas ideas elaboró una teoría donde los aspectos morfológicos y los psíquicos formaban una integrada y armónica unidad. Era la psique respondiendo a las contingencias de la estructura corporal, por eso autores como Bachs (1980) calificaron su aproximación como “somatopsíquica”. La clasificación de Kretschmer, que incluye los tipos conocidos como “pícnicos, leptosómicos y atléticos”, además de los “displásticos” que son menos abundantes (Hall y Lindzey, 1966) llegó a hacerse muy conocida entre los psicólogos. Mucho de lo que son las teorías del rasgo en la moderna psicología de la personalidad se pueden ver como una prolongación de estos esfuerzos pioneros.

El segundo grupo de estudios al que Riquelme (1948) hizo referencia se circunscribe a las investigaciones sobre la psicología de los pueblos y de las multitudes. Una vez más no aparecen autores específicos, pero las fuentes pueden precisarse con facilidad. Fue Wilhelm Wundt (1832-1920), el mismo a quien se considera el fundador de la psicología experimental, quien impulsó el desarrollo de la psicología de los pueblos, la expresión con la que corrientemente se traduce el vocablo original en alemán, *Völkerpsychologie*. En los últimos años de su carrera, y ya en la plena madurez de su vida, Wundt desplazó sus intereses iniciales en la conciencia y los procedimientos para su análisis atomístico hacia una concepción de la psicología de las sociedades. El objeto de estudio para esta segunda

psicología wundtiana era la mente colectiva o el espíritu del pueblo, al que se consideraba identificado con la conciencia y la voluntad de la masa (Gondra, 1997). Los estudios sobre la mente colectiva adquirieron formas concretas en fenómenos como el lenguaje, los mitos, la historia y las costumbres (Gondra, 1997; Koch, 1992). Esta aproximación fue la estrategia que Wundt concibió para investigar los fenómenos humanos que revisten grados mayores de complejidad tales como el pensamiento y la cultura, en comparación a los que se estudian en el laboratorio.

Por otra parte, la psicología de las multitudes fue iniciada por autores franceses como Gabriel Tarde (1843-1904) y Gustave Le Bon (1841-1931) antes que el siglo XIX llegara a su fin. El que Riquelme (1948) identifique a estos autores como sociólogos no es sorprendente si tomamos en cuenta que la psicología social y la sociología se hallaban muy entrelazadas al momento de sus primeros pasos y los exponentes de una casi siempre lo eran también de la otra, sobre todo en Francia. La psicología social paraguaya se inició de idéntico modo, partiendo de una incrustación inicial en los textos de introducción a la sociología que fueron escritos al iniciarse el siglo XX por autores nacionales (García, 2003). Tarde se interesó, entre otros aspectos, por los problemas asociados a la criminalidad como fenómeno social y estableció diferencias claras entre una psicología centrada en la opinión pública y otra interesada en las multitudes. Tales agregados colectivos eran vistos como fuerzas más naturales en su conformación debido a las motivaciones intrínsecas que actúan para reunir entre sí a los individuos (Benevides de Barros y Josephson, 2005). La imitación, a la que Tarde consideró uno de los eslabones centrales en la organización del comportamiento social, también recibió su mirada inquisitiva (Tarde, 1961). En este sentido tuvo disensos importantes con la criminología del italiano Cesare Lombroso (1836-1909), quien analizó el comportamiento delictual como resultado de conformaciones anatomo-funcionales congénitas o de presuntos atavismos humanos, a los que Tarde encontró mejor explicación por la fuerza del hábito, la socialización y la imitación (Tieghi, 1996). Desde este punto de vista la criminalidad no es un fenómeno antropológico sino social. Por ello Tarde profesó una teoría psicosocial del comportamiento criminal, apartándose tanto del positivismo criminológico como del clasicismo (García-Pablos de Molina, 2003). Le Bon, por otra parte, se dedicó a estudiar a los grandes colectivos humanos denominados masas y dio a conocer sus resultados en varias obras importantes, entre las que destacó la *Psicología de las multitudes* (Le Bon, 1972).

Es importante comprender el significado que tuvo el trabajo de estos autores y el lugar que les confería Riquelme en su retrato de la psicología.

En efecto, el consideró que la vigencia histórica del concepto antropológico implicaba un movimiento desde una psicología inicialmente dualista y después biologicista hacia un punto de vista que abraza al ser humano entero y cuya interpretación del alma presentaba estas mismas características, las de una identificación con el hombre mismo. Pero ninguno de los autores modernos que hemos mencionado recurre a una terminología semejante para justificar su objeto de estudio. Parece muy improbable que Kretschmer, Wundt, Tarde o Le Bon estuvieran pensando en el alma cuando ejecutaban sus investigaciones, aunque más no fuera porque varios de ellos se movieron bajo la influencia filosófica del positivismo. Y es bastante posible que Riquelme tampoco buscara significar eso. Lo que podría explicar su afirmación, con mayor seguridad, es la intención de fijar algún tipo de continuidad entre las teorías antiguas y las recientes con relación al estudio del comportamiento. En el deseo de otorgar coherencia a su reconstrucción discursiva utilizó el alma como un eje que debió parecerle muy efectivo como punto de unificación, aún cuando el concepto mismo ya había desaparecido del vocabulario y las preocupaciones corrientes de los psicólogos modernos, incluso de aquéllos que sirvieron de base para la discusión de sus ideas. De acuerdo a como Riquelme (1948) entendía su proceso de evolución, la psicología pasó de una consideración de los procesos subjetivos propios del individuo -a los que igualó con el “yo”- hasta una perspectiva más “social” que comprendía también el estudio de los grupos y se extendía hasta las razas inclusive. Sobre estas últimas, sin embargo, nada dijo, no sólo en el capítulo anexo que venimos estudiando, sino en todo el contexto de las *Lecciones*.

### d. El concepto científico

El último de los enfoques que caracterizan al estudio del alma en la cronología histórica ideada por Riquelme es el que corresponde al concepto científico. Al igual que los anteriores apartados, esta parte del capítulo anexo está organizada con párrafos numerados en el texto que, en este caso específico, van del uno al diez. En su inicio el autor establece lo que considera la fuente para el concepto científico:

“A mediados del siglo XVII aparece un nuevo concepto del alma que es el de la conciencia, que tiene la virtud de fundir en sí los conceptos anteriores y determinar una nueva oposición entre el cuerpo y el alma” (Riquelme, 1948: 19).

Estas líneas son destacables al menos por un par de razones. Por un lado, deja muy en claro que la conciencia es, en lo esencial, sólo una denominación reciente que adquiere el alma, un sustituto acorde a la jerga vigente en la ciencia. Se evidencia así que es esta antigua entidad filosófica la que, otra vez, se encuentra en la base de toda la discusión. La conciencia, al reunir en sí a manera de fusión todas las ideas anteriores, aparece claramente como su heredera en tiempo moderno. En segundo término la conciencia, pese a la actualidad de su ropaje lingüístico, no termina de superar la vigencia del antiguo dualismo psicofísico al representar nuevamente una relación de oposición entre el alma y el cuerpo.

Para encontrar los orígenes de la conciencia como integrante de las ideas modernas sobre la psique es preciso llegar hasta René Descartes (1596-1650), quien a sus dotes de filósofo agregó las de matemático y fisiólogo. A Descartes se lo puede considerar el fundador de la filosofía moderna (Scruton, 1983) porque representó la transformación de esta en cuanto disciplina esencialmente metafísica y como doctrina del ser a un campo básicamente gneoseológico identificado con la doctrina del pensar (Amerio, 1965). En la tradición que fue inaugurada por Aristóteles el alma se halla muy ligada a la vida, y habiendo varias clases de impulsos vitales, estos podían corresponderse con clases distintas de alma (vegetativa, sensitiva y racional). Pero en Descartes el alma equivale a pensamiento puro, por lo que en realidad nada tiene que ver con la vida (Geymonat, 2006). Puede afirmarse que Descartes consiguió amarrar muchos de los cabos que habían permanecido sueltos desde los días de Platón al replantear un nuevo dualismo que sustituyó el concepto del alma por el de la conciencia. Es posible que en algunos aspectos muy específicos de su doctrina Descartes resultara incluso más dualista que su antecesor griego. El cuerpo, para él, representaba la acción de un puro automatismo. Era la *res extensa*, un mecanismo que se mostraría carente de toda vitalidad de no ser por la fuerza que le insuflaba la *res cogitans*. Dentro de los nervios -que erróneamente supuso huecos- los “espíritus animales” se encargaban de las funciones de la motilidad física, una teoría de inspiración hidráulica que al mismo tiempo recuerda al *pneuma* que postularon los antiguos presocráticos griegos (Lot, 1966).

La mención a Descartes, sin embargo, no aparece incorporada al texto principal sino en una nota al pie de la página 19. En los sucesivos numerales de este capítulo anexo, Riquelme (1948) procedía a recrear algunas de las características que consideró esenciales para una conceptualización de la conciencia. Esta se comprende como la facultad humana para percibir un contenido determinado que puede ser tomado desde el exterior por

medio de los sentidos externos o desde el interior, lo cual ocurre cuando se trata de un sentimiento o de ciertos conocimientos. La conciencia es susceptible de albergar contenidos externos, contenidos internos y contenidos propios. Estos últimos hacen alusión a la cuestión de la conciencia de sí mismo. Cuando sabemos la diferencia entre lo interno y lo externo a nosotros, o cuando distinguimos la diferencia entre lo pensando sobre una cosa y la cosa misma, allí es cuando hablamos de la conciencia, que en este contexto equivale al *yo*. Es interesante notar cómo algunos autores afines a la ciencia cognitiva argumentan en términos muy similares a estos. Davies (1999), por ejemplo, sostiene que la conciencia puede ser descripta como el pensamiento acerca de los estados mentales. En efecto, cuando la conciencia es enfocada como una propiedad de estos, su análisis podrá realizarse en términos de “conciencia de los estados mentales”. Mientras que si la conciencia lo es de algo, de un objeto, de una cosa, se puede discutir en términos de poseer un pensamiento sobre la cosa.

Riquelme introduce la distinción lógica entre ser y existir. Por lo menos a nivel subjetivo, las cosas existen para nosotros sólo cuando tenemos conciencia de ellas. No obstante, es un dato del sentido común que el mundo no se desvanece cuando dejamos de mirar u oír. El sostén para la tesis subjetivista no se encuentra en que los objetos carezcan de una manifestación independiente a nuestra percepción, sino en el hecho que al dejar de recibir nuestra atención no siguen integrando el campo de la conciencia. Es decir, la mente no crea el mundo, pero sí confiere a los elementos materiales una realidad subjetiva. Es de esta manera como debe comprenderse la diferencia entre una existencia conciente y otra inconciente. En temas como estos, donde la reflexión del investigador por lo usual se dirige a variables inferidas, resulta difícil establecer un límite preciso entre aquéllos constructos que cuentan con una validación empírica y los preceptos puramente especulativos. Esta dificultad es notoria en el uso que Riquelme (1948) hace de los conceptos asociados a la conciencia y el cruce relativamente fluido hacia posiciones que en esencia son filosóficas. Pero esta peculiaridad en el discurso no es única de nuestro autor. Algunos investigadores modernos que trabajan en este campo (Gardiner, 2000) reconocen la dificultad que conlleva la subjetividad intrínseca del fenómeno y el desafío que siempre está presente cuando se busca reconciliar su estudio con la utilización de una metodología científica.

En los segmentos finales del anexo se encuentran algunas precisiones conceptuales sobre las propiedades de la conciencia, aunque ya sin una alusión histórica específica, ni a autores ni a periodos temporales. Se describen los mundos que la existencia de la conciencia como tal deter-

mina: el interno o psíquico y el externo o físico. La conciencia subjetiva asigna a cada cosa una estimación o valoración de la que puede inferirse la ley moral, mientras la segunda reconoce a las cosas una condición más “dura” a la cual corresponde una formulación en términos de la ley física, de suyo más apegada a la racionalidad científica. Asimismo distingue entre los hechos internos que son conocidos únicamente en la intimidad de nuestra conciencia porque son privados -y sobre los cuales no pueden ganar participación los demás- y los que ocurren en el medio exterior. Respecto a estos puede asumirse un conocimiento público porque son experimentados a la vez por varios individuos. A partir de su exposición Riquelme contrasta las diferencias entre un par de orientaciones filosóficas cuya idea de la realidad se asocia a la concepción particular que cada una de ellas mantiene respecto a los fenómenos internos o externos. Para los materialistas lo que importan son los hechos del exterior y de allí se deduce que ellos constituyen el fundamento para cualquier realidad discernible, mientras que para los idealistas ocurre lo propio con los procesos de orden interno. La acotación final del anexo subraya que para el materialismo la conciencia es siempre un hecho físico, mientras que para el espiritualismo es radical la diferencia entre los fenómenos físicos y los psíquicos. Obsérvese la forma intercambiable con que Riquelme utiliza los conceptos de idealismo y espiritualismo. El mismo, en otras partes de las *Lecciones*, se encargará de hacer una clara apología sobre la necesidad de distinguir la diferente naturaleza que es propia de los hechos físicos y los psíquicos. La adhesión que manifiesta hacia esta bifurcación en dos órdenes de realidad también ayuda a ver porqué Riquelme califica como un autor de tendencia espiritualista (García, 2008a).

El intento de reconstrucción histórica de Riquelme en las páginas comentadas encuentra algunas correspondencias en otras partes de su libro a través de capítulos anexos similares, aunque ya sin un propósito historiográfico reconocible en la discusión de los temas. La lección IV se enfoca en la asociación e incluye un apartado final de dos páginas (74-75) donde se abordan los conceptos psicológicos relacionados al yo. La justificación al comienzo de la sección es ilustrativa: “Así como el *alma* fue considerada como el eje central de nuestro espíritu en los sistemas filosóficos, el ‘yo’ lo es en la psicología contemporánea” (Riquelme, 1948: 74. En cursiva en el original). El texto, como tal, resulta una secuencia ordenada de constructos y definiciones sobre el yo que parte de autores como Descartes y llega hasta Wilhelm Dilthey (1833-1911), pasando por Etienne Bonnot de Condillac (1714-1780), David Hume (1711-1776) y Pierre Janet (1859-1947). La Lección V que trata del subconsciente incluye

una ampliación sobre el psicoanálisis (pp. 95-98) donde se expone el edificio conceptual freudiano, principalmente en los aspectos que conciernen a la teoría y la terapéutica. Otra vez aquí el enfoque histórico se halla notablemente ausente. Algo similar ocurre en las presentaciones de los capítulos anexos a la Lección VI sobre la Psicología con su apartado sobre el problema del cuerpo y el alma, la VII sobre el método y el agregado de la investigación sinóptica o funcional, la IX sobre la sensación y su anexo del problema de las facultades, la X sobre la percepción y el apéndice referido al espacio, la XI sobre la relación particular entre el espacio y el tiempo y el complemento acerca de la percepción interna, la XII sobre la imaginación y su adición correspondiente a los orígenes de la actividad creadora, la XIII sobre la inteligencia y el capítulo ampliatorio acerca del conocimiento y, de manera semejante, con varias otras lecciones que completan el contenido general de las *Lecciones*.

### Conclusión

Es poco probable que en la historiografía moderna de las ciencias del comportamiento se considere la evolución de la psicología como paralela a la del alma. Los manuales modernos reconocen la importancia histórica del concepto y las funciones que ha cumplido como elemento aglutinador para muchas observaciones directas de la experiencia en aspectos vinculados con la conducta. Pero los presupuestos metateóricos y hasta religiosos que hablaban sobre la existencia de una dimensión espiritual en el ser humano se adentraban de lleno en el terreno de lo especulativo. Excepción hecha a la filosofía de Aristóteles, la mayoría de las creencias dualistas sobre la perennidad del alma emanan de allí, incluyendo la supervivencia de esta a la realidad disgregadora de la muerte y la pretendida función explicativa del espíritu inmaterial respecto al funcionamiento cognitivo humano. Sin embargo es claro que en los últimos seis siglos la psicología avanzó hacia posiciones que podrían denominarse más científicas, al menos en lo que concierne a la formulación de sus conceptos básicos y a la adopción de fundamentos filosóficos nuevos. Estas ideas, con frecuencia más inclinadas hacia posicionamientos materialistas, sirvieron para sostener a la psicología en el mundo moderno, poco afecto a las explicaciones supernaturalistas.

En este contexto es fácil enmarcar a Riquelme como un ejemplo típico de homologación de lo psíquico con lo espiritual, donde las diversas aproximaciones que han ido surgiendo posteriormente en el vocabulario regular de la psicología -y principalmente de la conciencia- se interpretarían

como una sustitución simple en el léxico para adecuarla al *Zeitgeist* de los tiempos actuales, aunque sin una modificación sustancial en los significados. Pero una interpretación en estos términos no sólo sería inadecuada, sino incluso errónea. Es cierto que la sucesión de las diferentes fases que constituyen el concepto metafísico, el biológico, el antropológico y el científico se exponen como pasos en la evolución de las concepciones del alma con especial referencia a la psicología. Pero debe reconocerse que, al presentar el sentido y contenido de los dos últimos estadios (es decir, el antropológico y el científico) también se hace mención a fenómenos como el temperamento, el carácter, la vida social y las razas que poco tienen que ver con el *anima*. El de la conciencia, en cambio, es un constructo sobre el que cabe señalar algunos puntos de contacto más directos con la noción tradicional del alma. ¿Es posible que Riquelme también pensara en estos últimos conceptos como los equivalentes modernos de aquélla? No podemos afirmarlo con seguridad plena, ya que aún con la especificidad del esquema histórico que utilizó no fue muy explícito en relación a este punto. De todas maneras no parece probable que, habiendo comprendido y expuesto con indudable fidelidad los presupuestos teóricos de cada una de las posiciones abordadas en su escrito, las asimilara en manera tan deficiente que las indudables diferencias entre ellas no quedaran bien aprehensibles desde el inicio. A todas vistas Riquelme fue un hombre serio, inteligente y de mente cultivada, por lo que una pretensión de esta naturaleza no condice en absoluto con sus características personales.

Quizá esta reconstrucción histórica se aprecie mejor si es concebida como un intento de retratar el desarrollo interno de la psicología desde las especulaciones primigenias del alma hasta proyectarse a las más modernas de la conciencia y el yo en lugar de una evolución pura y simple del concepto de alma. Al mismo tiempo, la visión del autor es portadora de la idea que los actuales términos surgidos en la ciencia del comportamiento simplemente son nuevos vinos servidos en antiguas vasijas. Lo que sí está fuera de toda discusión es la precedencia de este escrito como el primero referido a la historia de la psicología publicado en el Paraguay. Riquelme fue un educador que se acercó a esta disciplina de múltiples maneras, la más importante de las cuales fue la producción de las *Leciones de Psicología* (Riquelme, 1948), lo que le ha valido una presencia destacada entre los forjadores de este campo en el país (García, 2004, 2005b, 2006b, 2007, 2008a). Como historiador de la psicología su contribución fue de carácter incidental. Tuvo la iniciativa de escribir este capítulo anexo en su libro introductorio como una forma de ilustrar las conexiones históricas entre las creencias antiguas sobre el alma y las concepciones

modernas de la conciencia, que eran su tópico principal. Pero no por ello debe menospreciarse el valor de su contribución. Siempre es conveniente proceder con cautela cuando se juzgan las motivaciones de los hombres y mujeres que dejan trazos propios en la historia de la ciencia y que son la base principal para la evaluación de sus logros. Escaso provecho podrá hacerse a una psicología histórica si se enfoca la actividad cuestionadora e investigadora humana como el resultado único de factores que, las más de las veces, son más sencillos de precisar en la teoría y en las reconstrucciones a posteriori de la vida de los grandes creadores que en la realidad cotidiana del individuo. Más allá de los propósitos personales que le hayan guiado en su trabajo, Riquelme estableció un precedente singular para una historiografía de la psicología que, en el Paraguay, todavía es poco más que un proyecto intelectual ambicioso en la fase temprana de su organización (García, 2005a). Por eso es justo que al hacer una historia de la historia de la psicología sea rescatado este instante particular que, al mismo tiempo, debe valorarse como el eslabón inicial en el trayecto seguido por la indagación de las relaciones entre nuestra ciencia y su pasado ♦

## Referencias bibliográficas

Amerio, F. (1965). *Historia de la Filosofía*. Madrid: Central Catequística Salesiana.

Aristóteles (1969). *De Anima*. Buenos Aires: Juárez Editor.

Armstrong, A. (1993). *Introducción a la filosofía antigua*. Buenos Aires: EUDEBA.

Bachs, J. (1980). *Psicología diferencial*. Barcelona: CEAC.

Benevides de Barros, R. y Josephson, S. (2005). A invenção das massas: A psicologia entre o controle e a resistência. En A. Jacó-Vilela, A. Leal Ferreira y F. Teixeira Portugal (Orgs.), *História da Psicologia. Rumos e percursos* (pp. 441-462). Rio de Janeiro: Nau Editora.

Boring, E. G. (1983). *Historia de la psicología experimental*. México: Trillas.

Bourdel, L. (1964). *Los temperamentos psicobiológicos*. Buenos Aires: Troquel.

Bréhier, E. (1944). *Historia de la Filosofía*. Buenos Aires: Editorial Sud-americana.

Brochard, V. (1945). *Estudios sobre Sócrates y Platón*. Buenos Aires: Losada.

Brozek, J. (1997). Historiography of psychology around the world. En Sociedad Interamericana de Psicología (Ed.), *XXVI Congreso Interamericano de Psicología, libro de conferências* (pp. 35-40). São Paulo: Sociedad Interamericana de Psicología.

Carpintero, H. (1996). *Historia de las ideas psicológicas*. Madrid: Pirámide.

Centurión, C. (1947). *Historia de las letras paraguayas. Tomo III. Época autonómica*. Buenos Aires: Editorial Ayacucho.

Danziger, K. (1990). *Constructing the subject. Historical origins of psychological research*. New York: Cambridge University Press.

Danziger, K. (1994). Does the history of psychology have a future? *Theory & Psychology*, 4 (4), 467-484.

Danziger, K. (1997). *Naming the mind. How psychology found its language*. London: SAGE Publications.

Davies, M. (1999). Consciousness. En R. A. Wilson y F. C. Keil (Eds.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences* (pp. 190-193). Cambridge: The MIT Press.

Ferguson, K. (2008). *The music of Pythagoras. How an ancient brotherhood cracked the code of the universe and lit the path from antiquity to outer space*. New York: Walker & Company.

Ferrater Mora, J. (1981). *Diccionario de Filosofía*. Madrid: Alianza, 3 vols., Tercera edición.

Foradori, I. A. (1954). *La Psicología en América*. Buenos Aires: Instituto Cultural Joaquín V. González.

Fordham, F. (1961). *An introduction to Jung's psychology*. Baltimore: Pelican Books.

García, J. (2003). Orígenes da Psicología Social no Paraguai. En A. M. Jacó-Vilela, M. Lopes da Rocha y D. Mancebo (Orgs.), *Psicología Social. Relatos na América Latina* (pp. 85-122). São Paulo: Casa do Psicólogo.

García, J. E. (2004). La evolución de la psicología en el Paraguay: Una evaluación desde el modelo de Hiroshi Azuma. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación, Segunda Epoca*, 6 (2), 25-36.

García, J. E. (2005a). Historia e historiografía de la psicología en el Paraguay. En J. R. Vivas (Ed.), *Las ciencias del comportamiento en los albores del Siglo XXI* (pp. 286-290). Mar del Plata: Editorial Universidad Nacional de Mar del Plata.

García, J. E. (2005b). Psicología, investigación y ciencia en el Paraguay: características resaltantes en el periodo preuniversitario. *Revista Interamericana de Psicología*, 39 (2), 305-312.

García, J. (2006a). Revisión de publicaciones paraguayas en el área de la Psicología: 1960-2005. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 38 (1), 149-167.

García, J. (2006b). Relaciones históricas entre la Psicología y la Educación en Paraguay. *Psicología da Educação*, 22, 95-137.

García, J. (2007). La Psicología en Paraguay y el problema de la determinación de los pioneros. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación, Tercera Época*, 9 (2), 113-146.

García, J. (2008a). *Las Lecciones de Psicología* de Manuel Riquelme: un texto de tendencia espiritualista en el Paraguay. Manuscrito sometido a publicación.

García, J. (2008b). La enseñanza de la Psicología en la Universidad Nacional de Asunción: Estudio de nueve materias prototípicas. Manuscrito sometido a publicación.

García-Pablos de Molina, A. (2003). *Tratado de Criminología*. Valencia: Tirant lo Blanch, Tercera edición.

García Venturini, J. (1973). *Historia general de la filosofía*. Buenos Aires: Guadalupe.

Gardiner, J. M. (2000). On the objectivity of subjective experiences of auto-noetic and noetic consciousness. En E. Tulving (Ed.), *Memory, Consciousness, and the Brain. The Tallinn Conference* (pp. 159-172). Philadelphia: Psychology Press.

Gevaert, J. (1984). *El problema del hombre. Introducción a la antropología filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Geymonat, L. (2006). *Historia de la filosofía y de la ciencia*. Barcelona: Crítica.

Giorgi, A. (1992). Toward the articulation of psychology as a coherent discipline. En S. Koch y D. Leary (Eds.), *A century of psychology as science* (pp. 46-59). Washington DC: American Psychological Association.

Gondra, J. M. (1997). *Historia de la psicología. Introducción al pensamiento psicológico moderno. Volumen I: Nacimiento de la psicología científica*. Madrid: Síntesis.

Grenet, P. B. (1969). *Historia de la filosofía antigua*. Barcelona: Herder.

Hall, C. y Lindzey, G. (1966). *Theories of personality*. New York: John Wiley & Sons.

Hamelin, O. (1946). *El sistema de Aristóteles*. Buenos Aires: Estuario.

Henley, T., Johnson, M., Jones, E. y Herzog, H. (1989). Definitions of psychology. *The Psychological Record*, 39 (1), 143-152.

Hothersall, D. (1997). *Historia de la Psicología*. México: McGraw-Hill.

Jolivet, R. (1941). *San Agustín y el neoplatonismo cristiano*. Buenos Aires: CEPA.

Kimble, G. A. (1996). *Psychology: The hope of a science*. Cambridge MA: The MIT Press.

Koch, S. (1992). Foreword. Wundt's creature at age zero-and as centenarian: Some aspects of the institutionalization of the "New Psychology". En S. Koch y D. E. Leary (Eds.). *A century of psychology as science* (pp. 7-35). Washington DC: American Psychological Association.

Leahey, T. (1998). *Historia de la Psicología. Principales corrientes en el pensamiento psicológico*. Madrid: Prentice-Hall.

Le Bon, G. (1972) [Original: 1895]. *Psicología de las multitudes*. Buenos Aires: Albatros.

- Llanos, A. (1969). Prólogo. En Aristóteles, *De Anima* (pp. IX-XIX). Buenos Aires: Juárez Editor.
- Lot, G. (1966). *René Descartes. Esprit soleil*. Paris: Éditions Seghers.
- Mandler, G. (2007). *A history of modern experimental psychology. From James and Wundt to cognitive science*. Cambridge MA: Bradford Books/ The MIT Press.
- Marías, J. (1957). *Historia de la Filosofía*. Madrid: Revista de Occidente, Novena Edición.
- McPherson, M. W. (1992). Is psychology the science of behavior? *American Psychologists*, 47 (2), 329-335.
- Merani, A. (1982). *Historia crítica de la Psicología*. Barcelona: Grijalbo.
- Moreau, J. (1972). *Aristóteles y su escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- Navarro Córdón, J. y Calvo Martínez, T. (1992). *Historia de la Filosofía*. Madrid: Anaya.
- Pittaluga, G. (1966). Temperamento, carácter y personalidad. México: Fondo de Cultura Económica.
- Riquelme, M. (1948) [Original: 1936]. *Lecciones de Psicología*. Buenos Aires: Ángel Estrada Editores, Novena edición.
- Rivaud, A. (1962). *Historia de la Filosofía. Tomo I. Desde los orígenes hasta el escolasticismo*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Rosa, A., Huertas, J. y Blanco, F. (1996). *Metodología para la Historia de la Psicología*. Madrid: Alianza.
- Russell, B. (1947). *Historia de la filosofía occidental*. Buenos Aires: Espasa-Calpe, 2 vols.
- Schuhl, P. (1956). *La obra de Platón*. Buenos Aires: Hachette.
- Scruton, R. (1983). *Historia de la filosofía moderna. De Descartes a Wittgenstein*. Barcelona: Península.
- Steinmetz, J. E. (1994). Brain substrates of emotion and temperament. En J. Bates y T. Wachs (Eds.), *Temperament: Individual differences at the interface of biology and behavior* (pp. 17-46). Washington DC: American Psychological Association.
- Tarde, G. (1961). *Estudios sociológicos. Las leyes sociales*. La Sociología. Córdoba: Editorial Assandri.
- Tieghi, O. N. (1996). *Tratado de Criminología*. Buenos Aires: Editorial Universidad.

## **fundamentos en humanidades**

Tortosa, F. y Vera, J. A. (1998). Historia e historiografía de la psicología. En F. Tortosa Gil (Ed.), *Una historia de la psicología moderna* (pp. 3-18). Madrid: McGraw-Hill.

Tredici, J. (1950). *Historia de la Filosofía*. Buenos Aires: Difusión.

**Fundamentos en Humanidades**

Universidad Nacional de San Luis – Argentina

Año IX – Número II (18/2008) pp. 55/69

# Psicología positiva y modelos integrativos en psicoterapia

## Positive psychology and integrative models in psychotherapy

**Luciana Mariñelarena-Dondena<sup>1</sup>**

Universidad Nacional de San Luis

lucianamd.psico@gmail.com

(Recibido: 01/12/08 – Aceptado: 22/05/09)

### Resumen

El presente trabajo es una investigación de carácter teórico cuyo objetivo es analizar los presupuestos comunes existentes entre los postulados de la psicología positiva y dos modelos integrativos en psicoterapia: el Modelo Integrativo de base Cognitivo-Constructivista desarrollado por Héctor Fernández Álvarez y el Modelo Integrativo Supra-paradigmático planteado por Roberto Opazo Castro.

Se concluye que ambos modelos integrativos conciben a la psicoterapia no sólo como el proceso que busca curar el trastorno psicológico que presenta el paciente; sino que desde una visión integradora consideran tanto las debilidades como las fortalezas del sujeto, buscando que éste pueda alcanzar el desarrollo personal o ayudarlo a vivir de manera más plena. Estas teorías podrían enriquecerse notablemente incorporando los aportes de la psicología positiva: corriente que estudia el bienestar psicológico o la felicidad humana.

---

<sup>1</sup> Pasante del Proyecto de Investigación “Historia de la Psicología como profesión regulada en la Argentina 1954-2004” que dirige el Dr. Hugo Klappenbach. Trabajo supervisado por la Dra. Mariana Gancedo, Profesora Titular de la asignatura “Modelos y Teorías V: Enfoques Salugénicos”, Universidad de Palermo.

## **Abstract**

The aim of this theoretical research is to analyze the postulates shared by positive psychology and two integrative models in psychotherapy: the cognitive-constructivist model developed by Héctor Fernández Álvarez and the supra-paradigmatic integrative model by Roberto Opazo Castro.

The conclusions of the study show that both integrative models consider psychotherapy as the process that aims, from an integrative point of view, not only to treat the patient's psychological disorder, but also to take into account her/his weaknesses and strengths, helping the person to reach her/his personal development or to live a flourishing life. These theoretical models could be enriched considerably by the contribution of positive psychology: the science that studies the psychological well-being or human happiness.

## **Palabras clave**

Psicología positiva - psicoterapia - modelos integrativos

## **Key words**

Positive psychology - psychotherapy - integrative models

## **Introducción**

El presente trabajo es una investigación de carácter teórico cuyo objetivo es analizar los presupuestos comunes existentes entre los postulados de la psicología positiva y los modelos integrativos en psicoterapia desarrollados por Héctor Fernández Álvarez y Roberto Opazo Castro.

Se denomina Psicología Positiva a la corriente psicológica que surge en el año 1998 en la conferencia inaugural de Martin Seligman como presidente de la Asociación de Psicólogos Norteamericanos (APA). Dicho autor la define como la ciencia que estudia la experiencia subjetiva o emociones positivas, las tendencias individuales o rasgos de personalidad positivos y las instituciones que contribuyen al logro de los dos primeros (Seligman y Peterson, 2007).

Los teóricos de este movimiento ponen de manifiesto que la psicología durante su primer siglo de desarrollo se ha centrado casi exclusivamente en la patología, convirtiéndose en una ciencia dedicada a la curación. De este modo, olvidó cumplir dos de sus funciones fundamentales: hacer la vida de las personas más productiva y llena de sentido e identificar y favorecer el desarrollo de las capacidades humanas. La psicología no es

sólo el estudio de la enfermedad, la debilidad y el daño... es también el estudio de la fortaleza y la virtud (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Retomando esta idea, otros autores entienden a la psicología positiva como el estudio científico de las fortalezas y virtudes humanas (Sheldon y King, 2001).

Se ha descubierto que ciertos potenciales humanos actúan como amortiguadores (*buffers*) contra la enfermedad mental; por esto, desde la psicología positiva se entiende a la prevención como la construcción sistemática de competencias. Esta corriente psicológica que se inscribe en el Enfoque Salugénico tiene como objetivo final la promoción de la salud y el bienestar psicológico; completando así el Modelo Médico o enfoque patogénico que enfatiza la prevención de la enfermedad mental (Seligman y Peterson, 2007; Gancedo, 2008).

Desde una visión integradora la psicología positiva considera tanto las debilidades personales como las capacidades y el potencial humano: "Los investigadores que trabajan en este campo consideran necesario abordar el estudio tanto de las dificultades como de las fortalezas que poseen el individuo y el contexto o hábitat en el que vive" (Casullo, 2005: 60).

"Psicología positiva es el término general para designar el estudio de las emociones positivas, las características de personalidad positivas y las instituciones que hacen posibles los dos primeros. Los resultados de las investigaciones desde la psicología positiva intentan complementar, ni remotamente reemplazar, lo que se sabe sobre el sufrimiento humano, la debilidad y el trastorno. La intención es tener un conocimiento científico más completo y equilibrado de la experiencia humana (...) Creemos que una ciencia y una práctica completa de la psicología debería incluir la comprensión sobre el sufrimiento y la felicidad, así como también su interacción, e intervenciones validadas que puedan tanto aliviar el sufrimiento como incrementar la felicidad – dos esfuerzos separados" (Seligman, Steen, Park y Peterson, 2005: 410; la traducción es mía).

A continuación se presenta una breve descripción de los dos modelos integrativos en psicoterapia objeto de estudio, para luego analizar los puntos de encuentro existentes entre éstos y los supuestos teóricos planteados dentro del emergente movimiento de la psicología positiva.

**Psicoterapia Integrativa Cognitivo-Constructivista.** Héctor Fernández Álvarez parte de los uno de los postulados básicos de la psicología cognitiva: los seres humanos interpretan las experiencias que viven otorgándoles un significado:

## fundamentos en humanidades

“La moderna psicología cognitiva estudia el modo en que los seres humanos procesamos la información y otorgamos significado a nuestra experiencia, así como el modo en que construimos una determinada realidad en la cual situamos dicha experiencia. La «realidad» que consideramos no es ya externa y unívoca, como en el pensamiento positivista previo, sino la realidad que cada uno construye en un determinado contexto social” (Fernández Álvarez, Kirszman y Nieto, 1994: 247).

Los trastornos psicológicos son considerados como una construcción disfuncional de la realidad efectuada por el sujeto; por lo tanto el fin de la psicoterapia consistirá en que el paciente pueda significar de otro modo su experiencia. Los cambios terapéuticos se orientan a que él mismo pueda desarrollar su propio proyecto de vida de manera satisfactoria (Fernández Álvarez, 1992; Fernández Álvarez, Kirszman y Nieto, 1994).

**Modelo Integrativo Supra-paradigmático.** Roberto Opazo Castro parte de un constructivismo moderado (base epistemológica) y enfatiza la importancia del acceso a la predicción y al cambio, en el ámbito metodológico. Propone una integración de los paradigmas biológico, cognitivo, afectivo, inconsciente, ambiental/conductual y sistémico en torno al sistema *self* de la persona. El sistema *self* compromete a la persona como un todo en cada una de sus funciones: identidad, autoorganización, significación, control conductual y búsqueda de sentido (Opazo Castro, 2001; Opazo Castro, 2004).

“En términos descriptivos, en dicho modelo, E son los estímulos ambientales, P es la persona, C es la conducta abierta, K<sup>1</sup> son las consecuencias inmediatas y K<sup>2</sup> son las consecuencias mediatas. El eje integrador de la persona (P) es el sistema *self*, hacia el cual convergen los paradigmas biológico, cognitivo, afectivo e inconsciente. El modelo integra también las modalidades causales lineal (→) y circular (↔), y otorga relevancia a las partes y al sistema como conjunto.

En términos funcionales, el modelo asume que el proceso perceptivo es dialéctico, en cuanto interactúan sujeto/objeto, es decir, la persona cognoscente y el objeto a conocer. En este proceso interaccional el ambiente aporta la «materia prima», la cual será transformada en estímulo efectivo, que es el que realmente moviliza al sistema psicológico. En este proceso activo de significación, el sistema *self* organiza, modifica e interpreta la experiencia, y es a su vez modificado por ésta” (Opazo Castro, 2004: 340).

## Análisis crítico de los puntos de encuentro

### 1. Psicoterapia Integrativa Cognitivo-Constructivista

En primer lugar analizaremos cómo Héctor Fernández Álvarez define la psicoterapia:

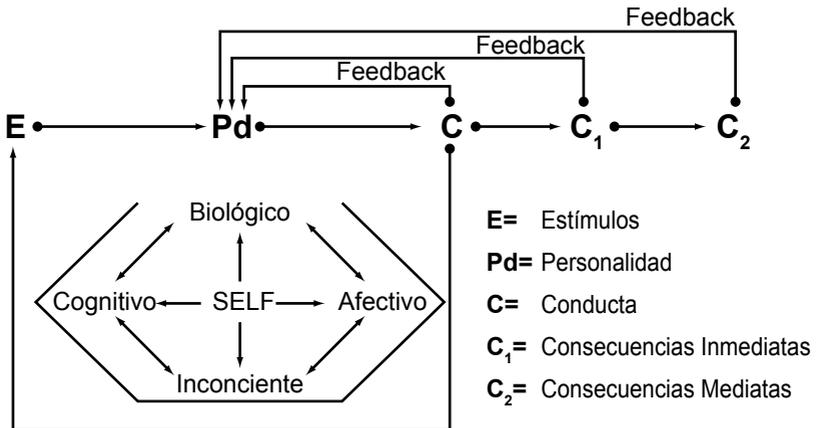
“La psicoterapia es un conjunto de procedimientos destinados a aliviar cierto tipo de padecimientos de los seres humanos, específicamente, aquellas formas de sufrimiento consideradas como carentes de sentido o posibles de ser evitadas por la persona que padece, o las que derivan de la necesidad de llevar adelante la vida de otro modo. Por lo tanto, un tratamiento psicológico está destinado a producir cambios que ayuden a las personas a vivir de manera más plena” (Fernández Álvarez, Kirszman y Nieto, 1994: 261).

“La psicoterapia constituye, por lo tanto, un tratamiento psicológico orientado a producir determinados cambios que ayuden a las personas a vivir de manera más plena, ya sea porque superen un trastorno psicológico específico, ya porque logren un desarrollo personal más completo” (Fernández Álvarez, Kirszman y Nieto, 1994: 240).

---

#### Un Modelo Integrativo

---



Fuente: Opazo, R. (1992). Fuerzas de Cambio en Psicoterapia: Un Modelo Integrativo. En R. Opazo (Ed.), Integración en Psicoterapia (pp. 400-490). Santiago – Chile: CECIDEP (Centro Científico de Desarrollo Psicológico).

---

En esta definición de psicoterapia planteada por el autor, observamos cómo complementa el modelo médico o patogénico (tradicional en la psicología) con la orientación salugénica planteada por Antonovsky; puesto que considera tanto el sufrimiento del paciente (sus debilidades) como el objetivo final de vivir de manera más plena alcanzando el desarrollo personal (considera las fortalezas y potencialidades del sujeto que consulta). Dentro de su modelo teórico, el autor relaciona este desarrollo personal con el proyecto de vida que cada persona debe elaborar:

“La psicoterapia se dirige a lograr cambios en el modo en que cada paciente otorga significado a su experiencia, a fin de que logre una vida más armónica y pueda sentir que despliega un proyecto personal que tiene sentido” (Fernández Álvarez, Kirszman y Nieto, 1994: 261).

Fernández Álvarez sostiene que en nuestra infancia asumimos el guión paterno, el cual nos precede y condiciona. Posteriormente cada individuo debe desarrollar su propio guión o proyecto de vida, esta tarea se plantea fundamentalmente en la adolescencia cuando normalmente se realiza la construcción de la autonomía. Este guión personal está estrechamente relacionado con la consolidación de la identidad y determina qué sentido le dará el sujeto a su propia vida. Dentro de este marco, se entiende el sufrimiento como la experiencia vivenciada por el sujeto cuando no puede alcanzar lo que él mismo se ha planteado como su misión u objetivo central en la vida (Fernández Álvarez, 1992).

El autor destaca la importancia de la obra de pensadores existencialistas. Aquí menciona a Víktor Frankl quien subraya la importancia del sentido que cada persona le otorga a su propia vida en un momento determinado y su esfuerzo para poder cumplir con el mismo:

“Elaborar un proyecto vital e ir detrás de su cumplimiento es el objetivo central de la vida” (Fernández Álvarez, 1992: 183).

“Uno de los postulados básicos de la logoterapia estriba en que el interés principal del hombre no es encontrar el placer o evitar el dolor, sino encontrar un sentido a la vida, razón por la cual el hombre está dispuesto incluso a sufrir a condición de que ese sufrimiento tenga un sentido” (Frankl, 2001: 158).

Cabe destacar que Fernández Álvarez ha abordado directamente la temática de la psicología positiva; en el 30º Congreso Interamericano de Psicología (2005) presentó el trabajo “Herramientas de Psicología Positiva en la Clínica”. En éste sostiene que la psicología positiva orienta

sus intervenciones apoyándose en las fortalezas personales, procurando desarrollar las competencias del paciente y enfatizando los aspectos emergentes de la organización personal.

## 2. Modelo Integrativo Supra-paradigmático

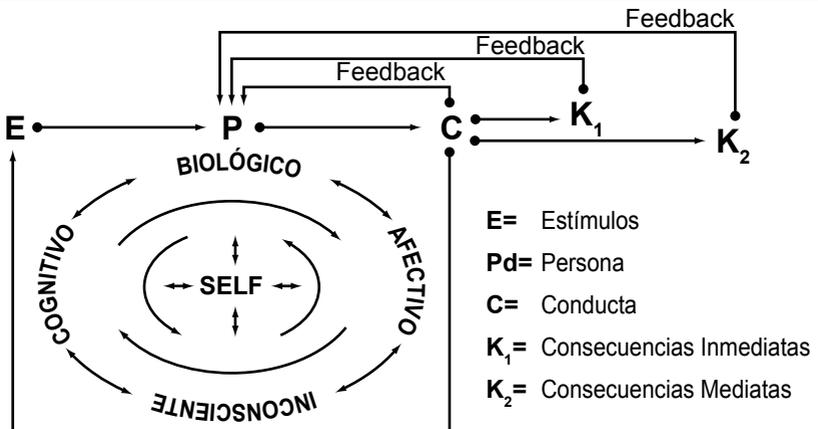
Roberto Opazo Castro para definir el desarrollo personal parte de las ideas planteadas por autores humanistas. Analiza el concepto de auto-realización formulado por Abraham Maslow entendido como el esfuerzo que realiza el ser humano para desarrollar plenamente todo su potencial; también considera la tendencia natural al crecimiento planteada por Carl Rogers (Opazo Castro, 2004).

“A través de los años, diversos autores han venido postulando la existencia -en el paciente- de fuerzas fortalecedoras del cambio positivo. [...] Maslow (1943), quien señaló que la necesidad de auto-realización es el peldaño más alto en la escala de las necesidades humanas; la auto-realización sería nuestra máxima aspiración como especie. Por su parte, Rogers (1959), asumió la premisa optimista que los seres humanos poseen un impulso innato hacia los comportamientos socialmente constructivos, una «tendencia al crecimiento personal»” (Opazo Castro, 2001: 159).

---

### Modelo Integrativo Supraparadigmático

---



Fuente: Opazo Castro, R. (2001). Psicoterapia Integrativa: Delimitación Clínica. Santiago de Chile: Ediciones ICPSI.

Numerosos autores han señalado la existencia de presupuestos comunes entre los postulados planteados por la psicología positiva y los autores humanistas. Martina Casullo se refiere a la obra de Maslow y Rogers como a los estudios pioneros en dicha corriente (Casullo, 2005); Mariana Gancedo remarca la existencia (haciendo especial referencia a la obra de Peterson y Seligman *Character Strengths and Virtues. A handbook and classification*) de epistemologías superpuestas que nunca llegan a la integración, mencionando entre ellas la postura existencialista de estudiar los aspectos positivos del hombre.

“Es interesante observar como los postulados epistemológicos que sustentan -en forma no explícita- muchas de las afirmaciones e hipótesis de la PP, coinciden con la de algunos de los grandes teóricos humanísticos” (Gancedo, 2006: 73).

“El término ‘Psicología Positiva’ fue utilizado por primera vez por Maslow en el último capítulo de ‘Motivación y personalidad’ titulado: ‘Hacia una Psicología Positiva’ (Maslow, 1954)” (Gancedo, 2006: 74).

Opazo Castro plantea que la psicoterapia integrativa busca, en un primer momento, determinar las debilidades pero también las fortalezas del paciente correspondientes a cada uno de los paradigmas que integran su modelo y al sistema *self*, para esto utiliza fundamentalmente un instrumento de evaluación psicológica desarrollado a partir de su teoría: la Ficha de Evaluación Clínica Integral (FECI):

“Todo proceso de psicoterapia integrativa supone algún grado de desarrollo personal y, por ende, un aporte a la prevención y a la resiliencia. Una persona bien desarrollada está en mejores condiciones de enfrentar futuras frustraciones o dificultades. [...]

La Ficha de Evaluación Clínica Integral (FECI) se conecta muy directamente con la temática del desarrollo personal. Al evaluar cada paradigma del modelo, la ficha permite acceder a las fortalezas y debilidades. Adicionalmente, aporta una autodescripción del paciente y una evaluación explícita de la autoimagen y de la autoestima. El consultante evalúa también sus síntomas, sus rasgos de personalidad, la calidad de su interacción en pareja, etc.” (Opazo Castro, 2004: 370).

Este autor señala aquellas características que socialmente serían consideradas como adaptativas dentro cada uno de los paradigmas y del sistema *self* (desarrollo personal nomotético), luego cada persona debe

elegir qué cualidades desea desarrollar buscando alcanzar su propio ideal del *self* (desarrollo personal ideográfico):

“Desde una perspectiva ideográfica, cada miembro de la sociedad asume -a su manera- los valores que la sociedad promueve. Cada persona genera su propio ideal de persona y afronta el desafío de actualizar sus propias potencialidades, en el contexto social que enfrenta y de acuerdo con sus propios valores. Puesto que no todo lo que es posible es deseable, la persona deberá discriminar qué potencialidades desea actualizar y cuáles no” (Opazo Castro, 2004: 339).

Dentro del Paradigma Ambiental Conductual el autor destaca la importancia de “experiencias de *attachment* generadoras de confianza básica”; así incluye la teoría del apego, uno de los conceptos más estudiados por la psicología positiva:

“Se ha postulado que un niño, en sus primeras etapas, es muy sensible a la experiencia. De ahí que las relaciones tempranas que establece el infante puedan dejar una huella perdurable en su futura personalidad. Cuando las relaciones tempranas con figuras significativas son frustrantes y/o inestables, lo esperable es un efecto dañino para el futuro desarrollo personal. Por el contrario, el desarrollo personal se vería favorecido por la presencia de experiencias de *attachment* o apego capaces de generar una confianza básica” (Opazo Castro, 2004: 357).

La teoría del apego sostiene que el infante establece vínculos con su cuidador basados en sus experiencias tempranas, estudiando qué procesos llevan a que los niños desarrollen sentimientos de confianza básica en la protección de la figura paterna y/o adulta. Cuando el niño ha logrado una representación mental de una figura accesible cuando la necesita ha logrado un apego seguro. Estas relaciones tempranas entre padres e hijos son similares a los prototipos de apego que se ponen en juego en las relaciones románticas en la adultez. Bartholomew propone que los individuos seguros poseen un modelo positivo de sí mismo y de los otros: estos sujetos se sienten merecedores de amor y se muestran predispuestos a involucrarse afectivamente con otros, puesto que las demás personas son vistas como figuras disponibles y protectoras (Casullo y Fernández Liporace, 2005).

## fundamentos en humanidades

Dentro del Enfoque Salugénico, debemos mencionar el aporte fundamental de Aaron Antonovsky (1987) y el concepto Sentido de Coherencia (SOC) por él formulado. Define a éste último como:

“La orientación global de un individuo que expresa el grado en que posee sentimientos de confianza penetrantes, estables y dinámicos, acerca de que: (1) los estímulos que derivan del medio interno o externo en el curso de la vida, son estructurables, predecibles y explicables; (2) los recursos para responder a las demandas estimulares están disponibles; (3) estas demandas son desafíos en los que resulta importante invertir y comprometerse” (citado en Brizzio, 2004).

Opazo Castro considera este concepto dentro de las características a desarrollar en el Paradigma Cognitivo; postulando como deseable poseer altas expectativas de autoeficacia y plantearse metas realistas. Esto ayudará a que la persona, junto a una adecuada función análisis de la realidad, pueda acceder a los aspectos tanto positivos como negativos de la misma (estilo atencional no selectivo) e interpretar las situaciones estresantes de la vida como experiencias que puede superar exitosamente, ya que cuenta con los recursos para hacerlo. También sostiene que el ensanchamiento del *awareness* puesto al servicio del crecimiento personal puede constituirse en una importante fuerza de cambio:

“Hay personas que presentan una fuerte tendencia al crecimiento personal, que se manifiesta en su espíritu de superación, en querer completarse como persona, en la búsqueda del desarrollo personal. En estas personas, el «darse cuenta» aporta materia prima para nuevos desarrollos, por lo cual ampliar el campo de conciencia les resulta particularmente útil” (Opazo Castro, 2004: 352).

Dentro de las funciones que asigna al sistema *self*, que comprometen a la persona como un todo, haremos especial referencia a dos de ellas. La primera es la función de autoorganización mediante la cual el *self* intenta recuperar el equilibrio perdido como consecuencia de las experiencias que impactan en nosotros y que nos desorganizan: “De ahí que el desarrollo personal vaya acorde con el balance morfogénesis/morfostasia, el cual implica una apertura al cambio sin poner en riesgo la propia identidad” (Opazo Castro, 2004: 362).

La segunda es la función de búsqueda de sentido, es decir, el sentido central que el sistema *self* determina para nuestra vida. El autor relaciona esta búsqueda de sentido con los aportes de Viktor Frankl, mencionados

anteriormente, y con la capacidad de superar y salir fortalecido de situaciones adversas: la resiliencia.

“Una vida con sentido... tiene más sentido. Cuando una persona configura un sentido de fondo para su propia vida, se supera, lucha y persevera más. Cuando la propia vida tiene sentido, la persona se derrumba menos frente a la adversidad e incluso es capaz de crecer frente a ella. En suma, la persona se torna más resiliente” (Opazo Castro, 2004: 365).

Masten define a la resiliencia como el fenómeno por el cual la persona puede salir airosa y obtener consecuencias favorables, aún frente a serias amenazas para la adaptación y el desarrollo. Es una capacidad innata, un fenómeno cotidiano (*ordinary magic*) entre personas que enfrentan situaciones adversas, que surge de fenómenos y procesos adaptativos normales del ser humano (Masten, 2001). La resiliencia, junto con el sentido de coherencia y el concepto de apego, constituyen los tres conceptos representativos de los enfoques salutogénicos.

De este modo Opazo Castro plantea sintéticamente qué características en los ámbitos biológico, cognitivo, afectivo, inconsciente, ambiental/conductual y en el sistema *self* como totalidad representarían el desarrollo o enriquecimiento personal:

“[...] una persona bien desarrollada tendrá capacidad de análisis de la realidad, un amplio campo de conciencia, será respetuosa con los demás, poseerá capacidad de compromiso afectivo profundo, habrá asumido valores efectivamente guías y un sentido de la vida, tendrá mecanismos funcionales para la toma de decisiones, capacidad para disfrutar, tolerancia a la frustración, autoestima positiva, capacidad de contacto interpersonal, capacidad de satisfacer armónicamente sus necesidades como persona y capacidad para amar en sentido trascendente. Éstos serían algunos de los aspectos que yo enfatizaría. El lector puede enfatizar otros. Como he señalado, todos tenemos la opción de nutrirnos, en función de nuestra idiosincrasia, con las propuestas nomotéticas” (Opazo Castro, 2004: 380).

## Discusión y Conclusiones

Nos parece importante destacar qué aportes de los modelos integrativos en psicoterapia que hemos analizado previamente pueden contribuir al desarrollo del *movimiento de la psicología positiva*. Para hacerlo tomare-

mos como punto de partida el análisis crítico que Mariana Gancedo realiza de la obra de Peterson y Seligman *Character Strengths and Virtues. A handbook and classification*:

“Se observa entonces la necesidad de contar con una teoría coherente y unificada que guíe la investigación. Se plantea como requisito epistemológico una coordinación de saberes que lleve a una coherencia conceptual entre: una teoría filosófica (conceptualización generalizadora del mundo), una teoría antropológica (conceptualización del hombre), una teoría epistemológica (conceptualización sobre la tarea científica), una teoría psicológica (conceptualización sobre el bienestar psicológico y la conducta humana) y, por último, la investigación empírica que falseará, reformará y/o ampliará dichas teorías.

Esta teoría puede beneficiarse con el acervo de la PH, dado que hay profundas coincidencias entre los objetivos de esta corriente y los de la PP” (Gancedo, 2006: 78-79).

Héctor Fernández Álvarez sostiene que los seres humanos procesan activamente la información que reciben del medio y significan las experiencias que viven, construyendo de este modo su propia realidad de acuerdo al contexto socio-histórico en el que se encuentran. Asume una postura constructivista relativa, puesto que no niega la existencia de la realidad pero reconoce, al mismo tiempo, que no podemos lograr un conocimiento cabal de la misma (Fernández Álvarez, 1992).

Roberto Opazo Castro plantea un modelo integrativo supra-paradigmático con el siguiente objetivo: “El desafío pasa a ser entonces partir a la búsqueda de la «verdad» contenida en cada enfoque y en cada paradigma, con el objeto de integrar esos conocimientos en una totalidad coherente” (Opazo Castro, 2001: 48). Epistemológicamente parte de un constructivismo moderado, es decir, reconoce el papel de co-constructor de la realidad que desempeña el sujeto cognoscente:

“En el marco del constructivismo moderado, entonces, se considera que los seres humanos no somos inventores radicales en el proceso del conocer. Pero tampoco somos entes puros, capaces de acceder inmaculadamente a la realidad en sí.

Aplicando esta perspectiva al ámbito clínico, nuestro conocimiento psicoterapéutico será siempre imperfecto, pero será más válido en la medida que haga un mayor aporte a la predicción y al cambio” (Opazo Castro, 2001: 54).

De esta forma ambos autores presentan su concepción del hombre y la teoría epistemológica de la cual parten. También hemos analizado cómo enriquecen sus respectivos modelos teóricos con la obra de autores humanistas como Maslow (necesidad de auto-realización), Rogers (tendencia al crecimiento personal) y Frankl (necesidad de encontrarle sentido de la vida).

En los dos modelos integrativos se observa cómo la psicoterapia no se limita sólo a curar el trastorno psicológico que presenta el paciente, sino que desde una visión integradora consideran tanto las debilidades como las fortalezas del sujeto buscando que éste pueda alcanzar el desarrollo personal o ayudarlo a vivir de manera más plena. Estas teorías podrían enriquecerse notablemente incorporando los aportes de la psicología positiva (corriente que estudia el bienestar psicológico o la felicidad humana).

Cabe destacar el aporte de Opazo Castro al formular qué características sería deseable (considerando los valores de nuestra sociedad) que el sujeto desarrolle; pero respeta la libertad del hombre cuando afirma que en el proceso de psicoterapia el paciente es quien elige qué competencias desea actualizar, tomando siempre como meta a alcanzar su propio ideal del *self*. De este modo evita llegar a una actitud prescriptiva que es propia del código moral, pero no de la ciencia psicológica ♦

San Luis, agosto de 2008

### Notas

- 1- Cabe aclarar que en un primer momento, el autor postulaba la existencia de cuatro subsistemas: biológico, cognitivo, afectivo e inconsciente, que eran integrados por el sistema *self* (tal como puede observarse en el gráfico del modelo integrativo). "El sistema psicológico opera en torno al *self*, el cual constituye un principio organizador e integrador de los sub-sistemas y de la experiencia. El grado en el que el *self* aporte una participación activa, influyente y consciente variará según cada persona y según cada experiencia" (Opazo, 1992: 472).
- 2- Las siglas PH y PP hacen referencia a la Psicología Humanista y a la Psicología Positiva respectivamente.

## Referencias Bibliográficas

Brizzio, A. (2004). *El sentido de coherencia y las situaciones estresantes en adolescentes. Tesis Doctoral. Mimeo.*

Casullo, M. M. y Fernández Liporace, M. (2005). *Los estilos de apego. Teoría y medición.* Buenos Aires: JVE.

Casullo, M. M. (2005). El capital psíquico. Aportes de la Psicología Positiva. *Psicodebate*, 6, 59-71. Buenos Aires: Universidad de Palermo.

Fernández Álvarez, H. (1992). *Fundamentos de un modelo integrativo en psicoterapia.* Buenos Aires: Paidós.

Fernández Álvarez, H.; Kirszman, D. y Nieto, M. T. (1994). Psicoterapia integrativa de base cognitivo-constructivista. En A. Sánchez Bodas (Ed.), *Psicoterapias en Argentina* (pp. 237-261). Buenos Aires: Holos.

Fernández Álvarez, H. (2005). Herramientas de Psicología Positiva en la Clínica. 30º Congreso Interamericano de Psicología: "Hacia una Psicología Sin Fronteras". Buenos Aires (Argentina), 26 al 30 de junio de 2005. Mimeo.

Frankl, V. (2001) [Original: 1979]. *El hombre en busca de sentido* (21ª ed.). Barcelona: Herder.

Gancedo, M. (2006). Virtudes y fortalezas: el revés de la trama. *Psicodebate*, 7, 67-80. Buenos Aires: Universidad de Palermo.

Gancedo, M. (2008). Historia de la Psicología Positiva. Antecedentes, aportes y proyecciones. En M. M. Casullo (Ed.), *Prácticas en Psicología Positiva* (pp. 11-38). Buenos Aires: Lugar Editorial.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227-238.

Opazo, R. (1992). Fuerzas de cambio en psicoterapia: un modelo integrativo. En R. Opazo (Ed.), *Integración en Psicoterapia* (pp. 400-490). Santiago – Chile: CECIDEP (Centro Científico de Desarrollo Psicológico).

Opazo Castro, R. (2001). *Psicoterapia Integrativa: Delimitación Clínica.* Santiago de Chile: Ediciones ICPSI.

Opazo Castro, R. (2004). Psicoterapia integrativa y desarrollo personal. En H. Fernández Álvarez y R. Opazo (Eds.), *La Integración en Psicoterapia. Manual práctico* (pp. 335-384). Barcelona: Paidós.

Seligman, M. E. P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.

Seligman, M. E., Steen, T., Parker, N. y Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress. Empirical validation of interventions. *American*

*Psychologist*, 60, 410-421.

Seligman, M. y Peterson, Ch. (2007). Psicología clínica positiva. En L. Aspinwall y U. Staudinger (Eds.), *Psicología del potencial humano* (pp. 409-425). Barcelona: Gedisa (traducción de Lía Barberis y Alejandra García Murillo).

Sheldon, K. y King L. (2001). Why Positive Psychology Is Necessary. *American Psychologist*, 56, 216-217.



**Fundamentos en Humanidades**

Universidad Nacional de San Luis – Argentina

Año IX – Número II (18/2008) pp. 71/90

# A la altura de lo cotidiano: algunos sentidos del cocinar y comer en casa

**Everyday life: some meanings of cooking and eating at home**

**Marisela Hernández**

Universidad Simón Bolívar

mhernand@usv.ve

(Recibido: 06/05/08 – Aceptado: 11/05/09)

## Resumen

Se presenta una investigación cuyo objetivo es la interpretación de los significados de la comida y el comer en contextos domésticos, es decir, en lugares comunes. En lo metodológico el estudio se inscribe en una aproximación hermenéutica desde la cual se analizan entrevistas y notas de campo que tuvieron lugar en cocinas y mesas de 12 personas, seleccionadas desde los supuestos del muestreo teórico. Los resultados se presentan como constelaciones de significados organizados en unidades temáticas las cuales a su vez se reúnen en núcleos de sentido que fueron denominados: cocino para mi familia, las faenas centrales, el espacio de los quehaceres, comemos mientras conversamos, el cuerpo que digiere y, el hambre y sus variantes. Entre las conclusiones destaca que la comida toca y es tocada, no sólo por sentidos papilares y olfativos sino por las atmósferas afectivas del hogar.

## Abstract

This study is aimed at interpreting the meanings of food and eating in domestic contexts. The methodology of the study is hermeneutical. The interviews and field notes were conducted in kitchens with people sitting at table. The sample was made up of 12 subjects chosen according to the notion of theoretical sampling. The results are presented in constellations of meanings organized as *thematic units*. They were grouped in *central meanings* labeled as follows: i) Cooking for my family, ii) Main chores, iii)

## **fundamentos en humanidades**

The space of housework, iv) We eat while we talk, v) The digesting body, and vi) Hunger and its variants. It is concluded that food touches and is touched not only by the gustatory and olfactory senses but also by the affective climate at home.

### **Palabras clave**

Cocinas y mesas - vida cotidiana - hermenéutica - investigación cualitativa

### **Key words**

Kitchens and tables - everyday life - hermeneutics - qualitative research

### **Introducción**

En el marco de una investigación cuyo propósito es el estudio de formas y sentidos de la comida y el comer en espacios domésticos, es decir en las casas de la gente, planteamos acá la interpretación de un conjunto de entrevistas llevadas a cabo a manera de conversación alrededor de los significados de las siguientes acciones cotidianas: comprar la comida, cocinar, poner la mesa, comer en casa. Se trata, efectivamente, de las más cotidianas de las acciones, de las más comunes y dadas por sentado hasta que se alteran, hasta que falta algo; hasta que alguien pregunta por ellas. Intentaremos entonces colocarnos “a la altura de lo cotidiano” (Maffesoli, 1997: 34).

“Nunca me había dado cuenta de lo importante que es para mí y (su esposo) el tema del comer, desde diversos puntos de vista. Por el placer mismo de disfrutarla, por el hecho de prepararla (...) no hay día que no conversemos sobre lo que hemos comido, lo que vamos a comer y cómo lo prepararemos (...) nunca me había puesto a pensar en esto que me preguntas” (Patricia, una de nuestras entrevistadas).

### **La comida y el comer como mundos simbólicos**

“Aprendí a cocinar lindo, a cocinar con sentimiento”  
(Laura, otra de nuestras entrevistadas).

Trabajamos aquí desde el supuesto que la comida y el comer configuran mundos simbólicos es decir, adquieren formas y significados desde

la gente, para la gente: un plato de comida está hecho por alguien y para alguien, con manos y afectos impregnados de tradición y creación; la comida es alimento transformado en cultura en virtud de múltiples trajines que tienen sentido para sus protagonistas: ellos compran, acarrear, cortan, colocan al fuego (concreto de la llama o abstracto de la electricidad), esperan, aspiran, degustan -o disgustan.

Un plato de comida es una materialización de significados: los del cocinero, los del comensal, los del alimento; en un plato de comida adquieren forma los sentires de ellos: el entusiasmo o aburrimiento del cocinero, la soledad o la ilusión del comensal. Un exceso o una insuficiencia de sal es más o menos tolerada dependiendo del ánimo del comensal y del estado de la relación entre él (ella) y el cocinero (a): si están de buenas, se comenta y se sonríe el defecto; pero si están de malas, puede ser la gota que derrame el vaso para una notable discusión donde salen a colación otros sinsabores, no sólo papilares. Estamos hablando de un complejo de sensaciones, emociones, sentimientos, pasiones y reflexiones que giran en torno al cocinar y el comer.

La conjunción de forma y significado puede ser llamada símbolo: “Durand define el símbolo en base a los siguientes caracteres: en primer lugar, el aspecto concreto (sensible, imaginado, figurado, etc.) del significante, en segundo lugar su carácter optimal: es el mejor para evocar (hacer conocer, sugerir, epifanizar, etc.) el significado. Por último, dicho significado es a su vez algo imposible de percibir (ver, imaginar, comprender, figurar, etc.) directamente” (Garagalza, 1990: 50).

En las próximas páginas nos detenemos ante las concreciones y los significados del cocinar y el comer, ante lo que la comida constituye para quien la prepara y la degusta, para quien la trajina y para quien la disfruta -o la detesta. Al detenemos ante la comida, el cocinero y el comensal, al prestarles atención y hacerles preguntas, al no dar por sentado lo que significan o las maneras como se vive y se padece el cocinar y el comer, los estamos concibiendo como símbolos, como textos a ser interpretados.

El arte de la interpretación debe “permitir que un texto signifique todo lo que pueda” (Valdés y otros, 2000: 135), con lo cual un “mundo nuevo se descubre e inventa al mismo tiempo” (Valdés y otros, 2000: 137). El sentido o los sentidos no están detrás o antes del texto, sino a partir de él, en su relación con el lector, relación que se caracteriza por una “resonancia<sup>1</sup>” afectiva e intelectual entre ambos.

---

1 El término es de Ricoeur.

## Las entrevistas

“Yo quiero decir que es rica esta conversación (risas) porque nunca había tomado tan en cuenta qué comes tú, por qué te gusta”  
(Elena, una de nuestras entrevistadas).

Damos cuenta de 8 entrevistas con las correspondientes notas de campo, y de 12 personas entrevistadas, pues se llevaron a cabo dos entrevistas grupales y 6 individuales. Las mismas tuvieron lugar entre abril y septiembre del 2006, 6 en las viviendas de los entrevistados y dos por Internet. Nuestros protagonistas son:

- La familia conformada por la abuela de 79 años (Elena), el papá de 47 (Rafael), la mamá de 48 (Diana) y la hija de 17 (Laura). El padre tiene educación superior incompleta y trabaja como mecánico en su casa, con clientes escogidos. La madre completó una carrera universitaria y trabaja en su área de formación. La hija cursa el último año de educación media y planea ir a la universidad. Viven en una casa en las cercanías de Caracas.
- Las hermanas Julia y Carmen, de 65 y 66 años respectivamente, trabajadora doméstica una y costurera la otra. En su infancia asistieron a la escuela primaria. Viven en pequeñas casas contiguas construidas en un terreno heredado de su padre, agricultor de la zona desde hace casi un siglo, en las cercanías de Caracas. Sus hijos ya “crecieron y se fueron” dice Carmen.
- Margarita, mujer de 69 años, ama de casa; habita en la ciudad de Caracas, en una zona que puede ser clasificada como de clase media acomodada. Con ella viven su esposo, un hijo y dos de sus nietos.
- Gloria, mujer de 58 años, ama de casa; vive en una casa localizada en el centro de la ciudad, con su esposo, su hija y su yerno.
- Nora, mujer de 46 años, está desempleada. Es soltera y vive sola en su apartamento, ubicado en una zona que podría ser clasificada como de clase media-baja.
- Irene, mujer de 45 años, profesional en ejercicio, casada, con un hijo de 10 años. Su esposo también ejerce su respectiva profesión y viven en una pequeña ciudad del occidente del país.
- Patricia, mujer de 40 años, vive fuera de Venezuela desde hace cinco años; ella y su marido cursan estudios de doctorado; tienen dos hijos. Fue entrevistada vía correo electrónico.
- Paula, mujer de 34 años, también vive fuera de Venezuela desde hace tres años, que son los mismos que lleva de casada. No tiene hijos y cursa estudios de doctorado. La entrevista ocurrió vía correo electrónico.

Recogimos entonces perspectivas casi exclusivamente femeninas -sólo un hombre participa de nuestra muestra. Las entrevistas están construidas bajo los lineamientos del “muestreo teórico” (Glaser y Strauss, 1967). Queríamos aproximarnos a las vidas de cocina y mesa, de personas que tuviesen una actividad culinaria casi diaria en sus hogares; de allí que se trata fundamentalmente de mujeres. La posibilidad de entrevistar a una familia completa fue sugerida por la mamá y acogida inmediatamente, dada la riqueza de perspectivas y de interacciones que se intuyeron y que efectivamente ocurrieron.

Las preguntas-tópicos que guiaron las entrevistas, de corte fenomenológico (Kvale, 1983), fueron:

¿Qué sentido tiene para ti, cocinar?

¿Dónde compras los ingredientes?

¿Cómo dirías que es tu cocina?

¿Cuáles son los utensilios que prefieres?

¿Dónde suelen comer, cómo es ese lugar y esas comidas?

¿Qué significa la comida para ti?

La entrevista de corte fenomenológico constituye una exploración de significados alrededor del tema que se aborda, desde el mundo de vida y por tanto del lenguaje del entrevistado (Rubin, 1995). Es abierta en el sentido de estar orientada por preguntas o tópicos de conversación amplios, con múltiples posibilidades de respuesta.

Las entrevistas transcurrieron en las casas de las personas, a ratos en sus cocinas (excepto claro está, las realizadas vía Internet). Fueron grabadas y transcritas en su totalidad y sometidas a procesos de interpretación sugeridos por las perspectivas cualitativas de investigación, particularmente las de orientación hermenéutica (Gadamer, 1977; Ricoeur, 2001). También se tomaron notas de campo (Bernard, 1988) mientras nuestras entrevistadas llevaban a cabo sus tareas en las cocinas y las mesas. Las notas de campo constituyen un registro pormenorizado de lo percibido por el investigador mientras presencia prácticas (o quehaceres) que transcurren en contextos naturales para los sujetos participantes; dichas notas intentan ser lo más descriptivas posibles en el sentido que da Ricoeur a la descripción: “poner un objeto ante los ojos y darlo a conocer por sus detalles más interesantes” (2001: 88). Quien toma notas de campo se propone dar cuenta de lo que sucede, atento a lo que transcurre ante sus sentidos, revisando constantemente sus supuestos y sus afectos sobre los sujetos, contextos y acciones observadas. Geertz (2000) denomina a esta actividad “descripción densa” y le atribuye “tres rasgos característicos: es interpretativa, lo que interpreta es el flujo del discurso social

y la interpretación consiste en rescatar lo dicho” (Geertz, 2000: 32). Los participantes fueron informados de los propósitos de la investigación y se les solicitó explícitamente su consentimiento para publicar las entrevistas con sus nombres modificados; todos accedieron.

### La interpretación

Quien se pregunta por el sentido de un símbolo -de una obra diría Gadamer, de un texto diría Ricoeur- entra en una relación simultánea de comprensión e interpretación con él: la comprensión exige acercamiento y resonancia afectiva; mantiene viva la forma de lo comprendido, su despliegue sensorial; la interpretación pregunta por lo que todo ello implica, significa, y se atreve a dar respuestas tentativas, relativas a parcialidades o a totalidades de sentido de lo que tiene al frente. En nuestro caso, en un primer momento teníamos al frente las cocinas y sus quehaceres, seres y enseres; en un segundo momento disponíamos del registro de todo ello en las conversaciones con las cocineras y en las notas tomadas mientras las observábamos actuar. A estos textos se les escucha-lee y se les pregunta por sus significados, una y otra vez, hasta que algunos parecen verosímiles, convencen a las entrevistadas y al investigador; hasta que nos hace sentido o nos (re)suena, siempre temporal, nunca definitivamente.

- El procedimiento seguido durante la relación con las entrevistas ya transcritas y las notas de campo, fue el siguiente:
- Lecturas repetidas y pormenorizadas, globales y parciales.
- Identificación y denominación de unidades temáticas particulares, es decir, de significados relativos a partes del texto.
- Identificación y denominación de núcleos de sentido o nodos donde se entrecruzan los significados particulares o parciales.

Este procedimiento puede considerarse como característico de cualquier aproximación interpretativa al trabajo con el dato (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990; Giorgi, 1994). La impronta propiamente hermenéutica viene dada por los supuestos y actitudes con los cuales esos datos se interpretan: en el caso de la presente investigación nos remitimos a la noción de “círculo hermenéutico” propuesta por Heidegger y retomada por Gadamer (1977), el cual requiere del intérprete un movimiento constante entre los sentidos parciales y globales del texto que analiza. Con ello queremos decir que el intérprete, conciente de sus prejuicios, aborda una fracción del texto y se forma una idea preliminar de lo que significa, pero compara constantemente esa idea, o apuesta de sentido, como diría Ricoeur (2001), con otras. Evita una anticipación general y definitiva del

significado del texto, pues lo deja hablar mientras corrige constantemente sus interpretaciones. Dice Gadamer “toda interpretación (...) tiene que protegerse contra la arbitrariedad de las ocurrencias y contra la limitación de los hábitos imperceptibles del pensar” (Gadamer, 1977: 332-333).

Las lecturas de las notas de campo y de las transcripciones de las entrevistas fueron realizadas con la mayor apertura posible, de tal manera que la relación entre el lector (investigador) y el texto transcurriera de manera dialogada, donde el texto habla y el lector se dedica a escucharlo al tiempo que apuesta sentidos o respuestas a las insistentes preguntas que se hace y le hace al texto: ¿qué me dices?, o el significado plano; ¿qué me quieres decir?, o el significado profundo, no directo, sugerido (Ricoeur, 2001). A veces y con el propósito de enriquecer las interpretaciones, se acude a otros textos que van emergiendo como nutrientes de esos sentidos. Y por supuesto que las vivencias mismas de quien esto escribe, como cocinera y comensal, impregnan la interpretación.

### Los núcleos de sentido y sus unidades temáticas

Presentamos los nodos o configuraciones en los cuales consideramos se entrecruzan o conectan ciertas unidades temáticas o significados particulares en torno al cocinar y el comer en casa.

#### Cocino para mi familia

El nombre que hemos dado a este núcleo de sentido está tomado textualmente de la entrevista de Patricia, quien afirma “cocino para mi familia” y de seguidas añade “cocino para los demás y eso está bien”. Cocinar es una faena, un “esfuerzo” (según Margarita, Patricia y Paula) que se lleva a cabo a diario, quizás tres veces al día, y que -en esto coinciden todas- requiere de “tiempo”, “cariño”, “cuido” e “higiene”.

Es también un quehacer que “significa imaginación, creación” (Patricia); y no por imaginativo carece de concreción, ya que sin duda es también una “realización” (Patricia), el colmo de la materialidad, pues conduce a una olla y a un plato con contenidos palpables. Cuando queremos quejarnos del carácter abstracto de algo, preguntamos ¿con qué se come eso?

Cocinar es una acción compleja que adquiere plena significación cuando se realiza para otros, por otros, “para que me digan qué rico te quedó esto mami” (Gloria); “es una mera satisfacción, de una gente contenta, comiendo lo que yo le hago” (Irene). El Otro, sobre todo el que es hijo(a) o

pareja, su presencia y su reconocimiento, la celebración del comer juntos, hace que ese esfuerzo se practique con afecto:

“... creo que si no tuviera niños no cocinaría tanto (...) cocinar forma parte de mi responsabilidad, siento el deber de hacerlo (...) ellos comen todo lo que hago, lo disfrutan y eso me hace sentir muy bien” (Patricia).

“... lo hago con gran cariño porque se trata de mis hijos y mis nietos” (Margarita).

“... he vivido alrededor de esto, mi casa, mis hijas, mis nietos, mi marido... ha sido todo un placer verlos comer” (Gloria).

Ese Otro se extiende a veces hasta los amigos e incluso a los vecinos:

“... aprendí con mamá que a nadie le faltara la comida, le faltara la familia (...) yo le llevo a la señora de la quincallita que vive sola, todos los 24 de diciembre, le llevo su comida de Navidad” (Irene).

En la cocina se fabrica la comida, que es alimento más afecto; se fabrica hogar, que es una morada cálida, que acoge, que protege (Bachelard, 1986).

Este núcleo de sentido adquiere densidad gracias a la contribución de significados que podríamos llamar parciales o también unidades temáticas. Es decir, que el sentido de cocinar-para-mi-familia se constituye en una especie de totalidad nutrida por los afectos que transitan en casa y se concentran en la cocina, la hospitalidad, la tradición, lo rutinario junto a lo extraordinario y finalmente, por la antítesis del vivir-cocinar-comer en familia: la soledad. De seguidas nos dedicamos a cada uno de estos significados particulares.

Los afectos que transitan en casa se concentran en la cocina: los aromas afectivos de una casa parecen espesarse en la cocina y la mesa. Margarita comienza así la entrevista “me da arrechera<sup>2</sup> cocinar”; y luego hace una contabilidad culinaria: “tengo 43 años cocinando rutinariamente... quisiera descansar... toda la semana metida en la cocina”. A esta molestia y sensación de confinamiento (“metida”) se suma una mesa poco graciosa (“un mantel limpio, un vaso limpio y una loza que no esté húmeda, no me importa que el plato esté estrellado”) en la cual transcurren episodios poco agradables:

“Muchas veces comemos en silencio, la mayoría de las veces lo que se oye es el masticar nada más... O de repente lo que oyes es una ‘mentada de madre’ en la mesa (...) últimamente -su esposo- no está nada conforme con la comida que yo le pongo”.

---

2 Término coloquial y “mala palabra” que se usa en Venezuela para decir que se está muy molesto.

Se nos ocurre que quizás no lleve el mismo afecto el acto de “poner” la comida que de “servirla”: nos imaginamos el poner como un gesto mecánico, seco y el servir como uno fluido y gustoso.

Tiempo atrás, hace 43 años, las cosas eran distintas para ella:

“No me desagradaba cocinar al principio... como toda recién casada tenía grandes ilusiones... Cuando las cosas se pusieron difíciles (...) tuve que ir a trabajar y cocinaba en la noche... Y de ahí para acá surge el cansancio de los años, de la rutina, pero siempre estoy al pie de la cocina”.

De allí su deseo:

“... me gustaría que me llamen y me digan ‘Señora, la mesa está servida’”.

Por su parte, Irene se refiere a su cocinar de manera alegre y comienza la entrevista diciendo “recuerdo cuando era chiquita... me gustaba jugar de cocinar”. Un gusto temprano y sostenido, pues: “siempre me he considerado maestra y cocinera”. Y para Gloria “lo importante es que haya comida... en una casa donde se está en paz, tranquilo, disfrutando de la comida... hecha con mucho cariño y mucho cuidado”.

Rebelarse contra ciertas convenciones pasa por cambios en la cocina:

“... me crié con eso de que el hombre dice y tú callas y obedeces. Pero de unos años para acá yo cambié (...) ya no le preparo el desayuno, ahora él lo prepara y le queda muy bien” (Gloria).

La hospitalidad: con la comida se dice al comensal “cuánto se le quiere” (Irene), cuánto preocupa su salud, su bienestar: “cuando no tengo tiempo de preparar algo decente, me genera angustia que los niños no vayan a comer algo de calidad”, dice Patricia. Justamente de eso se trata la virtud que se ha llamado hospitalidad, que quiere decir “ocuparse o hacerse responsable del bienestar de otro” (Brillat-Savarin, 1999: 76). Quien cocina se asigna la responsabilidad por la satisfacción del otro: “siento que le resuelvo la vida a alguien” (Irene), llegando a veces a incluir no sólo a la familia sino a cualquiera que se encuentre en casa a la hora de comer: “de mi casa no sale nadie sin comer... igual de sabroso e igual de abundante para todo el mundo” (Irene).

Mantener la tradición: el cocinar para otro se vive como formando parte de una manera en que las cosas han sido y deberían seguir siendo. Aunque sea considerado forzado y rutinario, parece haber gusto por mantener un ritual, el de la mamá que cocina para la familia y la reúne en torno a la mesa:

“... no quiero romper la tradición” (Gloria).

“... es que son mis hijos y mis nietos ¡cómo no voy a hacerlo!” (Margarita).

“... me gusta ir al compás del año, según la tradición” (Irene).

“... cocinar forma parte de nuestra actitud a conservar parte de lo que somos y de dónde venimos” (Patricia).

La mamá aprendió de la abuela, quien, como veremos más adelante, es una de las ausencias más presentes en las cocinas con su legado de recetas, trucos, utensilios y sazones.

La rutina y lo extraordinario: aunque cocinar tome la forma de una actividad repetitiva, que llega a cansar, se asume con pocos cuestionamientos, que no parecen alterar radicalmente el sentido de ese atender y complacer al otro. Margarita tiene contados los años que lleva cocinando para su familia, lo llama explícitamente “rutina” y dice estar “cansada” de ello; sin embargo parece pedir disculpas por sus comidas demasiado simples, poco esforzadas de su parte como cuando “estoy tan casada que lo que hago son arepas en el tostiarepa” (artefacto que facilita la tarea). Y sonrío con gesto de excusa.

La rutina en la cocina es atribuida al rol femenino, pues “las mujeres cocinan por obligación, los hombres por diversión” dice Gloria, quien ha llegado un poco más allá en su queja por esa obligación y como ya señalamos, afirma:

“... ya no le preparo el desayuno -a su marido- tengo 42 años de casada, tengo como 5 o 6 años que ya no quiero prepararlo. Nunca comí en el desayuno (...) y yo muy feliz de haberme rebelado... estamos de tú a tú”.

Al mismo tiempo, no quiere dejar de “celebrar los cumpleaños de las hijas (...) ellas piden el plato que quieran y yo obedezco... ese día me trae recuerdos bellísimos”.

La comida de celebración de lo extraordinario parece entusiasmar más a nuestras cocineras que la del día a día; se reporta un “mayor esmero” (Margarita). A su vez, un plato especial por nuevo, por re-creado, por hecho con particular afecto, puede tornar una comida cualquiera en una comida memorable. En tal sentido dice Santayana que “la experiencia estética puede transformar un Everyday en Holliday” (Santayana, 1955: 56). Julia llama “banquete” a la comida que su hermana le prepara algunos días, cuando llega del trabajo, aunque conste de “una sopita y un arrocito”, pues está hecho con detalle, como una forma de mimo.

La soledad: casi en antítesis de sentido se coloca el cocinar-comer en soledad. No hay otro a quien cuidar, de quien recibir reconocimiento, con quien conversar. Dice Telfer (1996) que comer es uno de los actos de mayor sociabilidad en nuestra cultura. Cuando se cocina para uno mismo “no provoca” (Paula), uno “se prepara cualquier cosa” (Patricia); “no me gusta comer sola” (Margarita). Nora no alude explícitamente a su soledad

en el cocinar y el comer; sin embargo, un tono lastimero se escucha como telón de fondo a lo largo de toda la conversación sostenida con ella.

### **Las faenas centrales: comprar los alimentos y preparar la comida**

Cuidar de la familia y verse recompensado por su compañía, su bienestar y su aplauso, requiere de al menos dos tareas centrales: comprar los alimentos, y prepararlos para que se transformen en comida, que hemos dicho que es alimento+afecto. De seguidas se despliega este núcleo de sentido, configurado por: la adquisición y el acarreo del alimento hasta la cocina con los correspondientes malabarismos económicos; y por la compleja actividad de la preparación o cocción, especie de alquimia que transforma ingredientes sueltos en esos platos o totalidades que salen de ollas, sartenes, boles y bandejas.

La compra de alimentos, balances entre el deseo y la economía: pocas entrevistadas se detuvieron en el proceso de compra, el cual no parece ser algo grato pues la economía aprieta. Margarita y Nora se refieren a lo que han dejado de comprar: “chucherías” (Nora), “tocineta, jamón” (Margarita). A estas restricciones se suman ciertas condiciones de los supermercados: “es costoso, muy costoso balancear los alimentos. Compró en (...) lo encuentro el más barato, aunque se ha echado a perder. La carnicería tiene malos olores y el personal atiende mal (...) yo sí paso trabajo comprando la comida” (Gloria).

La preparación o el esfuerzo cariñoso: nuestras cocineras suelen detallar ingredientes, procedimientos y a veces ciertos secretos de esa faena que transcurre entre sus manos, su afecto y su imaginación. Insisten en la sencillez de sus platos cotidianos, atribuible a la conciencia del esfuerzo, el tiempo y los costos que están involucrados en esos actos de magia como aquel de Diana que transformó en deliciosa sopa un poco de agua, sal, un trozo de carne, ciertos tubérculos y un manojo de hierbas.

Patricia describe así uno de sus platos:

“... con el pollo (...) a veces hago un plato donde lo dejo remojando picado en tiras finas, en jugo de uvas y luego lo cocino en crema de leche y lo acompaño con arroz blanco y pasitas”.

Y Nora detalla “mis plátanos”:

“... los pico, les pongo agua, cinco cucharadas de azúcar y los pongo a cocinar... bien maduros... y me quedan como si fueran al horno. Después que están listos los abro por la mitad, doraditos y entonces les pones su quesito blanco por dentro”.

## fundamentos en humanidades

Dos secretos nos fueron confiados, uno por Gloria:

“cuando el grano está dos o tres horas y ha ablandado pero no como a uno le gusta, cremoso, entonces... es un secreto, agarro dos o tres puños de hielo y en ese hervor le tiro el hielo”;

otro por Irene:

“lo mejor que hay para quitar el sabor a huevo es un ron cubano que se llama (...) es como perfumado”.

Los sentidos se mantienen despiertos, pues los alimentos se tocan mientras se escogen y cortan, se huelen para probar su frescura; y una vez transformados en comida, la vista dice que “está doradito”, el oído reporta que “cruje”, el olor advierte que “casi se pasó de tiempo” y el tacto afirma que “está durito” (Nora). La degustación comienza por el olfato: “mmm” dicen al unísono Julia y Carmen cuando hablan de las cachapas y su olor a maíz; “mmm” dicen la hija y el esposo de Patricia al acercarse a la cocina.

Las panquecas de Irene quedan “esponjaditas”; de esa suavidad con alvéolos dan cuenta los ojos, los dedos y el paladar. Gloria le da a la carne “una sobadita con pimienta y ajo” y Laura confiesa mientras sonríe “me encanta trabajar con el ají dulce porque tiene muchos colores”.

El tiempo es fundamental ya que un demasiado pronto o un demasiado tarde pueden constituir catástrofes culinarias, y basta menos de un minuto para que ocurran; quedar crudo puede ser tan grave como quemarse. Ese tiempo suele no ser cronometrado tal y como exigen los tiempos modernos: es largo como cuando se remoja o se macera “de un día para otro” o breve como cuando se “da vuelta y vuelta” a un bistec (Gloria).

También el tiempo de dedicación en general, cuenta, pues hay otras cosas que hacer:

“cuando cocino, suelo pensar en el tiempo que eso me llevará... me gustan las ideas prácticas, pues no dispongo de mucho tiempo y tampoco tengo una cocina que invite a estar mucho tiempo metida en ella” (Patricia).

Observando la actividad culinaria de las entrevistadas puede decirse que otros equilibrios difíciles pero logrados de manera casi inadvertida, parecen ocurrir con las cantidades de sal, azúcar, aceite y especias: la cantidad exacta de azúcar lleva al juicio de “está dulcito, rico” (Nora); un poco más ya lleva al “empalago” (Carmen) y menos de lo justo lleva al “insípido” (Julia). Las “pizcas” y los “toques” vaya usted a saber qué cantidad exacta implican; sólo una mano avezada sabe cuánto colocar; y sólo a posteriori puede emitirse el juicio, en base al resultado. “Es bueno cilantro pero no tanto”, dice la sabiduría popular.

El papel de la sal, las especias y las hierbas es dar sabor a la comida; funcionan entonces como seres que aportan gusto a unos alimentos que por sí solos no parecen tener sabor o al menos no el deseado: “al pescado le pongo limón, pimienta, sal, para que vaya cogiendo gusto” (Gloria).

### El espacio de los quehaceres

Los quehaceres implicados en el cocinar, que son diversos y a veces simultáneos como picar y sofreír, lavar y vigilar, probar y añadir, transcurren en un espacio particular, la cocina o la entraña de la casa; a ella llegan alimentos y sale comida gracias a unas hechiceras o encantadoras, sin vestido de luces ni varitas, que se sirven de objetos útiles y queridos a la vez y de recetas que inspiran pero no se copian. Ellas trabajan en compañía de personas ausentes y con una condición fundamental: limpieza y orden.

La cocina que se tiene, raramente se corresponde con la que se quisiera tener; se sueña con:

“... espacio para picar, para tener una mesa en la cocina, para guardar cosas” (Paula),

“... nunca he podido tener la cocina de mis sueños. La que tengo es muy pequeña. Con escaso espacio para picar las cosas (...) los escaparates en la pared están al descubierto, es decir, tú puedes ver los platos y demás; no me gusta (...) es muy fea” (Patricia).

Irene “la haría más grande” y Margarita dice de su cocina “no me gusta porque es muy oscura y muy calurosa, quisiera tener una cocina ventilada, con un ventanal; clarita”.

Los utensilios, objetos queridos: en la cocina habitan objetos apreciados ya sea por su proveniencia: “era de mi mamá” (Margarita), “lo compré yo” (Nora) o por su efectividad: la “olla que no pega el arroz” (Nora), el “cuchillo afilado que corta muy bien” (Elena). Esos objetos por momentos adquieren vida propia, parecen ser ellos quienes imprimen sabor y olor a la comida: “esa olla huele mucho a leña, es como si estuviera cocinando en leña” (Irene); “yo tengo mi propio caldero, me da el sabor que yo quiero” (Gloria).

La nevera es un artefacto central pues preserva los alimentos; es quizás el vientre helado de la cocina, un lugar que refleja cosas que suceden en casa: “Cuando yo voy a alguna casa y tengo la oportunidad, me gusta abrir la nevera para ver qué hay (...) eso como que me da una puerta abierta a conocer más a la gente de la casa” (Rafael).

La receta que inspira pero no se sigue: dicen los expertos que las recetas detalladas en ingredientes, cantidades y tiempos caracterizan la cocina moderna (Lovera, 1998) y que son prolijas en detalles para facilitar

las tareas a la mujer de estos tiempos, ocupada en otros quehaceres, simplificadora de ciertos deberes y buscadora de derechos. Pues bien, nuestras cocineras dicen sólo inspirarse, buscar ideas en los recetarios, pero no seguirlos al pie de la letra:

“Yo no las hago exactas sino que las cambio; las cargo un poco más de sabor” (Gloria).

“De un libro de cocina, de ahí aprendí a hacer la carne; no la hago como dice ahí” (Nora).

Los recuerdos: las cocinas suelen estar habitadas también por personas ausentes que donaron los utensilios de sus propias cocinas. Sus recetas, secretos y gestos se llevan en la memoria:

“Me traen muchos recuerdos las recetas de la gente y les pongo su nombre” (Irene).

“Yo tengo las ollas que eran de mi mamá y para mí ¡eso significa tanto!” (Margarita).

“Las ollas eran de mi mamá; para mí son lo máximo” (Gloria).

“Quiero mucho una olla que estaba en la granja de mi suegro” (Irene).

“Mi mamá me enseñó (...)” (Margarita, Irene, Nora, Gloria).

“Cuando yo huelo la canela, me acuerdo de los panes que me hacía mi abuela” (Laura).

“A mi abuela los huevos nunca se le dañaban (...) eso nunca se me olvida” (Nora).

Limpieza y orden como condiciones: entre los rasgos más significativos de la modernidad se encuentran las exigencias del medir con instrumentos y del limpiar con productos químicos. Ya señalamos cómo en las cocinas de nuestras entrevistadas los tiempos y cantidades no suelen medirse con instrumentos sino con experiencia o “al ojo”; no se trata de minutos ni de gramos exactos. Con la limpieza parece ocurrir otra cosa: sus preceptos suelen practicarse con rigurosidad y productos especializados: esponjas blandas y duras para fregar, trapitos para limpiar el tope y el fregadero, paños para secar los platos, coleteo para el piso, jabón lavaplatos con corta-grasa. Todos ellos pueden observarse casi de inmediato al entrar en las cocinas.

“Intento mantenerla lo más limpia posible... mi obsesión (...) me gusta cocinar organizadamente, ir cocinando y limpiando al mismo tiempo” (Patricia).

La grasa y la mugre, los “malos” olores, son declarados enemigos. También los “bichos” tales como “chiripas y cucarachas” (Margarita, Irene, Gloria, Nora). A Nora no le gusta freír la comida porque le “disgusta bañar la cocina de aceite y el mal olor que desprende”; a Margarita no le “gusta

que nadie más lave los platos, porque no se sabe si lo hace con las manos limpias”. Irene se lava “mucho las manos” mientras cocina. Y Gloria coloca “los bistecs todos acomodaditos en papel aluminio, uno por uno”.

### Comemos mientras conversamos

Damos por terminado, aunque por pocas horas, el proceso de cocinar y pasamos ahora a la mesa, pues la comida está a punto de servirse. Comer significa compartir el pan, la sonrisa, el (dis)gusto; significa entonces paladares y afectos que se encuentran y/o desencuentran.

Momentos que se cuidan: poner la mesa, servir la comida, convocar a los comensales, sentarse a la mesa, son otros actos cotidianos ricos en significación. Son “momentos que se buscan mantener para mantenernos unidos, para vernos, conversar, saber cómo estamos, qué nos sucedió en el día” (Patricia). Se da por descontado que comer juntos mantiene y renueva la cercanía afectiva de la familia.

El “nosotros” sigue encabezando este sentido del comer; si uno come solo, no tiene a quien convocar ni con quien conversar; por lo que quizás se opte por hacer otras cosas mientras se come: cuando Paula vivía con su madre “no solíamos comer juntas, cada quien comía a la hora que le iba mejor (...) cada quien comía en su cuarto viendo la TV (...) desayunaba algo sencillo mientras me vestía”. Después de casarse se refiere a un “nosotros” para quien “el momento de la comida se ha transformado en algo muy importante, que intentamos cuidar mucho (...) nos hemos planteado almorzar y cenar juntos entre semana y los fines de semana, las tres comidas”.

Poner la mesa, sencilla y limpia: pudimos observar que nuestras cocineras no parecen prestar mayor atención a los detalles decorativos de la mesa diaria: “mantel, platos, cubiertos, vasos y servilletas, más nada” (Gloria). “Nada de copas, varios tipos de cubiertos, servilletas de tela ni adornos” (Elena). Se tolera incluso un “mantel viejo” (Irene) o unos “platos desportillados” (Margarita) siempre y cuando estén limpios. La religión católica y los manuales de urbanidad, emparentados por cierto, no simpatizan con mesas suntuosas, excesivas en decorados ni en cantidades.

En la casa de Diana y Rafael

“... no hay idea de vajilla (...) los platos, los cubiertos, las tazas, son todos distintos, cada quien agarra el que más le guste (...) preferimos esos platos porque son más livianos, más fáciles de lavar, no importa si se tropiezan o si se rompen” (Rafael).

## fundamentos en humanidades

Cariños y paladares: en cambio sí se repara en la presencia de personas queridas, en que les agrade la comida y aplaudan a la cocinera:

“... me gusta que me digan que está sabroso” (Margarita).

“... me molesta que los demás no se den cuenta del tiempo y esfuerzo; que se lo coman todo y rápido y sin decir nada” (Paula).

“... creo que la mayor satisfacción es que la gente se coma lo que haces, de lo contrario lo considero un desprecio” (Patricia).

Se espera también cierto despliegue de normas de urbanidad, quizás ajustadas a los tiempos presentes: no “gusta que hablen con la boca llena” (Margarita) o “sin camisa” (Diana), pero ya “no importa que pongan los codos en la mesa” (Irene).

“... se celebra la comida, es decir, el acto de comer, degustar (...) comer es uno de los mejores momentos de compartir, conversar, echarnos a reír y pelear (...) los momentos que implican un poco de calorcito” (Patricia).

“... comer es casi una fiesta, un momento alegre ¿entonces por qué no puedes cantar?” (Rafael).

### El cuerpo que digiere: un desatendido

Uno come para nutrir al cuerpo y al espíritu, al afecto y a los demás. Llama la atención que las referencias de nuestros entrevistados aluden casi exclusivamente al afecto por y hacia los demás; de mi-cuerpo-que-comer se destacan sólo el paladar y la vista. El cuerpo que es nutrido, que traga y digiere la comida una vez saboreada, no está presente explícitamente sino en una de las entrevistas (Gloria) y es mencionado de pasada sólo en dos, haciendo una breve referencia a su “pesadez” cuando se “come mucho” (Nora) o se comen “ciertos alimentos” (Carmen).

Gloria se ocupa de describir en detalle la relación con su cuerpo que come:

“... yo escucho mi estómago cuando me dice que ya está lleno, que no quiere más aunque la comida esté deliciosa (...) yo voy contra mí misma, contra mi organismo, si como algo que no me provoca”.

El cuerpo que procesa el alimento, que lo retiene y lo expulsa (estómago e intestinos) no es mencionado explícitamente, quizás porque no es de buena educación hacerlo. Las vísceras no son bien tratadas por las buenas costumbres, acaso porque son incontrolables, y el proceso de expulsión, vía oral o vía anal, es tema tabú; nos acercan demasiado a la animalidad, al igual que el morder y masticar, acciones de las que tampoco se habla abiertamente. Se prefiere hablar del saborear, del gustar, es decir, de la significación más plenamente humana del comer.

## El hambre y sus variantes

Este es otro sentido mencionado oblicuamente. El interlocutor puede apenas sospecharlo, pero no hay claves seguras que den cuenta de su existencia. Quizás es el hambre en términos de la imposibilidad económica de adquirir alimentos, de tener comida al frente, lo que hace a Nora “comer dos veces al día...”, quedando el hambre colocada en esos puntos suspensivos; y también lo que la lleva a celebrar la “sensación de alivio” que significa la comida de las 4 de la tarde, ocho horas después de la comida anterior: “¡Paso tanto tiempo sin comer!”.

El hambre estaría presente también en las “dos comidas diarias de un plato cada una”, que han sustituido a las “tres comidas que eran usuales” (Margarita); o en el “banquete” de Julia que consta de “una sopita y un arrozito” así como en la espera de la carne que llega a su mesa “una vez a la semana” y en cantidades limitadas (“un bistecito o una piccita de pollo”). Su hermana Carmen recuerda que cuando eran niños “no teníamos como llevar comida para el colegio (...) desayunábamos una tajadita de plátano y una arepita”.

Esta forma de hambre sería la que ha sido llamada “encubierta” (De Castro, 1950: 20) la que no mata pero encoge el estómago, la energía y la alegría. El hambre mirada de frente, el hambre “manifiesta” (De Castro, 1950: 20) entristece, provoca negarla, apartarla; es la forma más evidente de pobreza material, de desesperación espiritual. Da vergüenza reconocerla ¿por vincularse convencionalmente a castigo divino; o a pereza y descuido humanos?

Julia recuerda un episodio narrado por su madre, en el cual “no había nada (...) se quedaron sin nada. No hallaban qué comer, estaban muy debilitados”. A lo cual añade con voz quebrada su hermana Carmen “eso es muy triste; pasaron mucho trabajo”. Esa carencia terrible, que lleva al umbral de la muerte, es entregada a Dios a ver si él o la Virgen pueden hacer algo, pues las fuerzas humanas parecen no ser ya suficientes: “entonces mi mamá, viendo esa necesidad tan fuerte se hincó de rodilla y le pidió a la Virgen (...) más nunca, gracias a Dios, hemos pasado hambre” (Julia).

Se dice que “la pobreza produce efectos psicológicos (sic) como la angustia de no poder alimentar a los hijos, la inseguridad de no saber cómo se podrá obtener la próxima comida, la vergüenza de no tener alimentos” (Narayan, 2000: 37).

El personaje de Hamsun nos coloca de manera ineludible ante el hambre o dentro de ella:

## **fundamentos en humanidades**

“... me daba feroces mordiscos. Estaba extenuado y sentía náuseas (...) un singular desmayo me invadió repentinamente (...) los intestinos se retorcieron en mi vientre como serpientes y en ninguna parte estaba escrito que yo pudiera comer algo antes que terminara el día (...) lloré a lo largo de la calle, cada vez más apiadado de mí mismo (...) Dios mío, qué desgraciado soy” (Hamsum, 1973: 65-71).

El apetito en cambio es alegre, tiene certeza de que comerá, probablemente algo de su gusto (“mmm”).

### **Sentidos resumidos**

Desde una aproximación hermenéutica a un conjunto de entrevistas y notas que nos comunicaron los significados que para las personas abordadas tienen acciones y lugares comunes como cocinar y comer, la estufa y la mesa, hemos intentado ponernos a la altura de gestos, decires y quehaceres más cotidianos -y ricos- que una cultura pueda desplegar. En nuestra propuesta interpretativa, el cocinar en casa significa principalmente cocinar para la familia, para un otro cercano, entrañable, a quien se ofrece alimento y afecto y de quien se espera reconocimiento. La comida toca y es tocada, no sólo por sentidos papilares y olfativos sino también por las atmósferas afectivas del hogar, cuyo calor depende en buena medida de aquella.

Las manos y el cariño de la cocinera hacen magia, transforman ingredientes individuales en totalidades que se gestan en un espacio, la cocina, que aunque no siempre agrada, se intenta mantener limpia y ordenada. Allí habitan enseres y seres especiales por su proveniencia, eficiencia y huellas en el recuerdo. Esas totalidades que se llaman bandejas y platos servidos, se colocan en una mesa cuya sencillez y de nuevo, limpieza, se destacan. El cuerpo está referido fundamentalmente desde sus acciones de mirar, oler y degustar; en menor medida desde el digerir y para nada desde el expulsar; no es de buena educación mencionarlo. Finalmente, el hambre como ausencia del alimento, es un tema no abordado directamente, quizás por la vergüenza y la tristeza que despierta ♦

## Referencias bibliográficas

- Bachelard, G. (1986). *La poética del espacio*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bernard, H. (1988). *Research methods in cultural anthropology*. London: Sage.
- Brillat-Savarin, A. (1999) [Original: 1825]. *Fisiología del gusto*. Barcelona: Iberia.
- De Castro, J. (1950). *Geografía del hambre*. Buenos Aires: Peuser.
- Gadamer, H. G. (1977). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Garagalza, L. (1990). *La interpretación de los símbolos*. Barcelona: Anthropos.
- Geertz, C. (2000). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giorgi, A. (1994). A phenomenological perspective on certain qualitative research methods. *Journal of Phenomenological Psychology*, 25 (2): 190-220.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Grounded Theory*. New Jersey: Aldine de Gruyter.
- Hamsun, K. (1890/1973) [Original: 1890]. *Hambre*. Obras Escogidas, Tomo I. Madrid: Aguilar.
- Kvale, S. (1983). The qualitative research interview. *Journal of Phenomenological Psychology*. Vol. 4, Nº 2, 171-196.
- Lovera, J. (1998). *Historia de la alimentación en Venezuela*. Caracas: Centro de Estudios Gastronómicos.
- Maffesoli, M. (1997). *Elogio de la razón sensible*. Barcelona: Paidós.
- Narayan, D. y otros (2000). *La voz de los pobres ¿Hay alguien que nos escuche?* Madrid: Mundi-Prensa, publicado para el Banco Mundial.
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rubin, H. (1995). *Qualitative interviewing*. London: Sage.
- Santayana, G. (1955). *The sense of beauty*. New York: Random House.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. London: Sage.
- Telfer, E. (1996). *Food for thought*. New Jersey: Routledge.
- Valdés, M. y otros (2000). *Con Paul Ricoeur: indagaciones hermenéuticas*. Caracas: Monteavila.



**Fundamentos en Humanidades**

*Universidad Nacional de San Luis – Argentina*

*Año IX – Número II (18/2008) pp. 91/110*

# La Argentina prostibularia: los nuevos sentidos de viejas palabras y doctrinas en el conflicto campo-gobierno

**Argentina's public space as a brothel: the new meanings of old words and doctrines in the farm-producers/government conflict**

**José Luis Jofré**

IFDC – Villa Mercedes

joseluisjofre@yahoo.com.ar

**Mónica Larrea Oroño**

IFDC – Villa Mercedes

(Recibido: 05/08/08 – Aceptado: 27/04/09)

## Resumen

En el presente trabajo nos proponemos una aproximación al análisis de los cien primeros días del bloqueo de la patronal agraria, contra el Estado Nacional. Tratamos de comprender los nuevos sentidos que, en los acontecimientos actuales, se le atribuyen a viejas palabras y doctrinas. Para tal fin nos detendremos en tres desplazamientos de sentido: primero, como al bloqueo patronal se lo llama Paro. Segundo, como el poder de policía no es ejercido por el Estado sino, directamente, por la sociedad civil. Finalmente, como se redefine el concepto de Pueblo a partir del acceso a la propiedad privada. Desde esta aproximación, queremos reflexionar entorno a la inscripción del espacio público como lugar prostibulario. Es decir, como lugar de exposición pública de asuntos privados, resaltando sus posibles límites y alcances.

## Abstract

This work analyzes the first one-hundred days of the agricultural producers' lockout against the Argentine government, attempting to understand the new meanings attributed in the current events to old words and doctri-

## **fundamentos en humanidades**

nes. To that end, three shifts of meaning are examined: i) why the lockout is called strike; ii) why the police power is not exercise by the State but by the civil society directly; and iii) how the concept of people is redefined with the access to private property. From this perspective, this work reflects upon the public space as a brothel, i.e. as a public place where private affairs are exposed, highlighting its possible limits and implications.

### **Palabras clave**

Bloqueo de la economía - *lockout* - espacio público - espacio privado  
- democracia ciudadana

### **Key words**

Economic blockade - lockout - public space - private space - citizens' democracy

### **Abrir las tranqueras a los sentidos posibles**

En el presente trabajo nos proponemos una aproximación al análisis de los cien primeros días del bloqueo de la patronal agraria, contra el gobierno de Cristina Fernández. Tratamos de comprender los nuevos sentidos que, en los acontecimientos actuales, se le atribuyen a viejas palabras y doctrinas. Para tal fin nos detendremos en tres desplazamientos de sentido: primero, como al bloqueo patronal se lo llama Paro. Segundo, como el poder de policía no es ejercido por el Estado sino, directamente, por la sociedad civil. Finalmente, como se redefine el concepto de Pueblo a partir del acceso a la propiedad privada. Desde esta aproximación, queremos reflexionar entorno a la inscripción del espacio público como lugar prostibulario. Es decir, como lugar de exposición pública de asuntos privados, resaltando sus posibles límites y alcances.

### **La semiótica con filosofía lúcida**

Proponemos una aproximación desde la semiótica como dimensión lúcida de la filosofía. Desde este lugar de lucidez, la filosofía no puede excusarse de adoptar y argumentar, racionalmente, a favor de una postura ideológica. Esta dimensión de filosofía lúcida se manifiesta, en la semiótica, en tanto que es una disciplina genealógica que inscribimos en la tradición nietzscheana y, a la vez, una disciplina crítica. Por tanto, desde ella se investiga, por un lado, las condiciones de producción y, por otro, las condiciones de posibilidad. La semiótica es una disciplina crítica "porque interroga el mundo humano sobre la hipótesis [de] que éste no sea el único

mundo posible, que no sea el mundo definitivo, tal y como [es] definido por alguna ideología conservadora. La semiótica crítica mira al mundo como a un mundo posible, uno entre los muchos mundos posibles, y por esto un mundo que se puede confutar” (Petrelli, 2007: 465). Sentido último de la semiótica como filosofía lúcida (Deladalle, 1996: 90). Confutar implica afirmar, parafraseando a Arturo Roig (1993), que los mundos humanos son nomológicos, hechura humana, construcción social. Y, por lo tanto, pueden ser distintos a como son y/o como decimos que son (Jofré, 2008).

### **La vida cotidiana como contexto**

Llevamos tres meses de aumento en la mercadería. Ir al supermercado se transforma, por momentos, en una odisea. Detrás de nosotros, la gente se pelea por la última botella de aceite. Al volver la mirada vemos las góndolas vacías. Por contrapartida, en el barrio encontramos lo que falta en el súper, el problema es el precio. Los comentarios de las personas son desencontrados. Mientras algunos se quejan del gobierno, otros reniegan con el ‘paro’. Las miradas se cruzan, los tonos se elevan... la cajera sonrío (al menos simula sonreír).

Las rutas están cortadas. En el mejor de los casos son un gran embudo que destila vehículos poco a poco. Uno a uno. La patronal agraria, revisa los camiones, solicita los papeles decidiendo quién continúa y quién debe regresar. Una señora de Barrio Norte, que acompaña el reclamo de los dirigentes agrarios, levanta una pancarta que dice: ‘Reforma Agraria ya’.

La Presidenta viaja por el mundo mientras que, en el país, trescientos cortes de rutas sacuden a la ciudadanía argentina. Tres meses en la ruta. Tres meses sin las rutas.

Los medios de comunicación, casi al unísono, toman partida por el piquete del ‘campo’. Mientras recalcan, enfáticamente, que un grupo de piqueteros paraliza la ciudad de Buenos Aires: “Caos en el tránsito..., sostiene C5N, un grupo de piqueteros corta la 9 de Julio a la altura de Avenida de Mayo” (6 de junio de 2008).

### **En la revolución de la derecha al *Lockout* patronal le llaman Paro**

“Vamos a seguir con el paro hasta el domingo a las veinticuatro horas”.  
De Angeli, 6 de junio.

En estos días aciagos y agitados, un puñado de amigos y amigas, tratamos de comprender los nuevos sentidos que los acontecimientos

actuales le otorgan a viejas palabras y doctrinas. En el Café Las Margaritas, una pregunta empieza a inquietar la discusión. ¿Es posible que la patronal realice un paro? Entonces, el recorrido se torna discusión teórica. Una búsqueda que trascienda la mera opinión. Con la finalidad de construirle sentidos posibles a esta pregunta, acudimos a las definiciones de la Organización Internacional de Trabajo (en adelante OIT) y, también, a la opinión de un especialista en derecho laboral, el Doctor Osvaldo José Lima.

En la Décimo quinta Conferencia Internacional de Estadísticas Laborales, de enero 1993, la OIT en la Resolution concerning statistics of strikes, lockouts and other action due to labour disputes, define la huelga de la siguiente manera:

“A *strike* is a temporary work stoppage effected by one or more groups of workers with a view to enforcing or resisting demands or expressing grievances, or supporting other workers in their demands or grievances” (La huelga es un paro temporal de trabajo efectuada por uno o varios grupos de trabajadores con el fin de aplicar o resistir demandas o expresar quejas, o apoyar a otros trabajadores en sus demandas o reclamos) (OIT, 1993).

Al mismo tiempo, debe observarse que un paro, como cese de las actividades laborales, es privativo de los trabajadores que reclaman a la patronal. En la misma Resolución la OIT define el cierre patronal de la siguiente manera:

“A *lockout* is a total or partial temporary closure of one or more places of employment, or the hindering of the normal work activities of employees, by one or more employers with a view to enforcing or resisting demands or expressing grievances, or supporting other employers in their demands or grievances” (Un *lockout* es el cierre temporal total o parcial de uno o más lugares de trabajo, o la obstaculización de la actividad normal de los empleados, por uno o más empleadores con la intención de forzar o resistir demandas o expresar quejas, o apoyar a otros empleadores en sus demandas o reclamos [1] OIT, 1993).

Por otro lado, Osvaldo José Lima, especialista en Derecho Laboral, efectúa la distinción entre huelga y *lockout*. Lima, siguiendo a Cabanellas y Klever, distingue la huelga del *lockout*:

“La primera es la dejación del trabajo por los obreros, en tanto que el paro patronal lo constituye la suspensión de la producción de la

empresa” (Lima, 1989: 117).

A continuación, Lima procede a definir el sujeto pasivo del reclamo de las acciones de la patronal:

“La finalidad del *lock-out* debe ser de defensa de los intereses profesionales patronal o empresarial y el sujeto pasivo debe ser los trabajadores o el gremio, pero no el Estado, ya que en tal caso nos encontraríamos ante un cierre de tipo político que excede el marco legítimo de defensa de cierre patronal” (Lima, 1989: 118).

Para poder establecer la especificidad de la reclamo del sector agro-productor, es pertinente describir algunas características peculiares de las acciones de este.

En principio, se trata de una acción realizada por la patronal agro-productora, como forma de protesta, contra la intervención del Estado en la regulación de las ganancias del sector. Si se considera el sujeto pasivo de la acción del sector agrario, no son los trabajadores, sino el Estado. Por este motivo, se debe entender que estas acciones exceden el marco legítimo de defensa de la patronal. Es un cierre político contra el Estado Nacional.

De esta manera, el objetivo del reclamo se circunscribe al orden de las libertades económicas, ya que se exige al Estado la reducción de tasas aduaneras. Retenciones que limitan las ganancias de los productores.

Por otro lado, el reclamo se hace fuera de los lugares de trabajo, asumiendo la modalidad de piquete. Modalidad que copian de la lucha de los trabajadores desocupados. Obreros que cortan una ruta o una calle como forma de construir visibilidad a su lucha. Desplazamiento necesario hacia el lugar público ante la ausencia de la referencia del puesto de trabajo. Es decir, la ausencia de la fábrica. Sin embargo, en el caso del piquete agrario, son trescientos los lugares en los que se cortan rutas a lo largo y ancho del país. En consecuencia, estos cortes implican un bloqueo general de la economía, en todo el territorio nacional.

Otra característica, del bloqueo agrario, es que se ejerce por fuera de las actividades de los actores del reclamo, quienes continúan produciendo. Tal como sostiene De Angeli, el viernes 6 de junio en Gualeguaychú: “Hemos levantado toda la cosecha”. Situación que desplaza la acción fuera de la definición de *lockout* de la OIT.

Teniendo en cuenta estas apreciaciones, consideramos necesario ensayar otros sentidos a las prácticas de los empresarios del campo. Tal vez, el sentido debiera ser “bloqueo de la economía”. A continuación pro-

## fundamentos en humanidades

ponemos comparar las diferencias entre un paro, un *lockout* y un bloqueo general de la economía (Gráfico N° 1).

**Gráfico 1**

**Cuadro Comparativo**

	PARO	LOCKOUT	BLOQUEO
<b>Actor colectivo de la acción</b>	- Obreros asalariados	- Productores - Empresarios - Patronal	- Productores - Empresarios - Patronal
<b>Destinatarios o sujeto pasivo</b>	- Patronal	- Trabajadores - Sindicatos	- Estado Nacional - Ciudadanía en general
<b>Medios</b>	- Paro de la producción	- Cierre temporal de las fábricas - Con reducción parcial o total de producción	- Bloqueo de las rutas - Con continuidad de la producción
<b>Objetivos</b>	- Defensa de derechos laborales	- Defensa de intereses privados	- Defensa de intereses privados - Privilegios del sector

En resumen, si se toma como referencia esta sinopsis, se pueden establecer algunos aspectos en los que el paro, el *lockout* y el bloqueo no coinciden.

En atención al sujeto de la acción: en un paro son los trabajadores y, en el caso del *lockout* y el bloqueo es la patronal: productores y empresarios.

Si se consideran los destinatarios o sujeto pasivo de la acción: en el caso de un paro, es la patronal. En el *lockout* son los obreros y los sindicatos. Mientras que en el caso que se estudia, el destinatario es el Estado.

Al mismo tiempo, el medio empleado tanto en la huelga como en el *lockout* implica el cese en la producción. Sin embargo, el sector del agro no interrumpe su producción mientras protesta, sino que bloquea la economía de terceros como medida de reclamo. Ejerce su extorsión a las políticas de Estado paralizando la economía nacional, al imposibilitar la circulación de los bienes de consumo.

A partir de esta última observación es posible señalar una modificación en el sujeto pasivo del Bloqueo. Los destinatarios de la acción del sector

del agro no son los trabajadores del campo, sino la ciudadanía en general. Destinatario que es expuesto a las consecuencias de la acción del bloqueo.

Finalmente, los objetivos del paro de los obreros son, como bien lo define la OIT, la defensa de los derechos de los trabajadores, las mejoras en las condiciones salariales y laborales, etc. Mientras que en la acción de los ruralistas, como en el *lockout*, el objetivo responde a lo que se denomina derechos liberales. Derechos privativos de la burguesía.

En síntesis, esta sucinta comparación nos permite postular que la acción del campo no es ni un paro, ni estrictamente un *lockout* patronal, porque no coincide ni en los sujetos de la acción, ni en los destinatarios o sujetos pasivos, ni en los medios.

Se trata, entonces, de un bloqueo de la economía por parte de los productores del sector del agro, consolidado con trescientos cortes de rutas, según las declaraciones de los dirigentes del sector. Este procedimiento hace de Argentina un país bloqueado. En nuestro país, el *lockout* se transforma, en los primeros cien días de protesta, en *lock up in prison*. Un país encarcelado, prisionero.

A continuación señalaremos cómo, además de la redefinición del paro, el sector agrario atribuye un nuevo sentido a la palabra pueblo. Constituido, desde ahora y en forma exclusiva, por los ciudadanos económicamente solventes.

### **Proxenetismo: el pueblo dividido y los pobres constituidos en extranjeros**

“Todos los que estamos aquí, vinimos solos.  
Nadie nos acarrea en colectivo”.

Entre los empresarios del campo se escucha, constantemente, frases como ésta: “Todos los que estamos aquí, vinimos solos. Nadie nos acarrea en colectivo”. Esta locución se complementa con otra, “este es el pueblo argentino”. Pero si el pueblo sólo se puede movilizar en sus propios vehículos, ¿qué son aquellos que van ‘acarreados en colectivos’? Permítasenos una posible reconstrucción del ajuste, en la atribución de sentido al signo pueblo.

Al gobierno de Néstor Kirchner y de Cristina Fernández, los sectores neoliberales no han dudado en clasificarlo como demagogo y populista. El primer epíteto se atribuye a los gobiernos que, supuestamente corrompen la democracia, mediante concesiones a los ciudadanos, en busca del favor popular. Complementariamente, el último adjetivo remite a ciertos rasgos,

en las prácticas del gobierno, que articulan con el Estado de Bienestar. Algunos de esos rasgos reenvían al modelo keynesiano. Entonces, se trata de un gobierno populista que, por principio, hace lugar a prácticas de Estado que articulan dispositivos legales para hacer efectivo los derechos humanos de segunda generación. Derechos que implica la intervención del Estado para disponer las condiciones de posibilidad para que los sectores sociales más desprotegidos puedan acceder a la autonomía (Tugendhat, 1997). Intervenir, con la finalidad de promover condiciones favorables a la autonomía, implica regular la economía a favor del sector social más desprotegido. La Presidenta Fernández denomina, acudiendo a la teología latinoamericana, a este tipo de prácticas, “opción por los pobres” [Segunda y Tercera Conferencia General del Episcopado Latinoamericano de Medellín y Puebla (CELAM, 1979)].

La doctrina peronista identifica históricamente a los destinatarios de la opción por los pobres, enunciada por la Presidenta, con el Pueblo. Paradójicamente, alcanza con considerar la brutal represión ejercida contra los habitantes, pobres y subocupados, de la Quiaca, Jujuy, el día 6 de junio de 2008, para poner en duda tal opción. Es dable recordar, desde la teoría a la que acude la Presidenta, que los pobres no son una realidad exclusiva del concepto pueblo. Son, por el contrario, una categoría inclusiva que delimita el punto de partida de las prácticas sociales y económicas (MSPTM, 1975).

Conjuntamente con estas consideraciones, se debe considerar otra nota peculiar de este componente del pueblo en tanto pobre, trabajador o desocupado. La característica distintiva de este colectivo social es que, mayoritariamente, se moviliza en los medios públicos de transporte: en colectivo, en tren y, en Buenos Aires, en Subte. Aún considerando que los medios de movilización sean contratados por algún grupo partidario, “la peculiaridad que define la movilización del pueblo obrero es el transporte colectivo”. El transporte colectivo se define, entonces, por contraposición al vehículo privado.

Sin embargo, el nuevo pueblo pro-agrario se especifica como “exclusiva muchedumbre individual que se moviliza en vehículos privados”. De esta manera, por ejemplo, las imágenes aéreas de la concentración en Armstrong, Santa Fe, muestran tantos vehículos como personas. En consecuencia, el nuevo pueblo, como los ciudadanos de la Grecia antigua, se define exclusivamente (principio de exclusión del no-pueblo) por su autonomía económica. Son ciudadanos económicamente sustentables que, además tienen vehículos propios de uso privado, es decir, no colectivo.

De esta manera, por definición del Sector Agrario, no todo habitante de nuestro país es pueblo. Sólo son pueblo quienes pueden moverse

en sus propios vehículos. El resto... falso pueblo. Constituir a los pobres en falso pueblo es constituirlos en cuasi-pueblo, no-pueblo, extranjeros. En griego, una palabra que designa al extranjero es Xénos (ξένος). Por tanto, la acción de 'constituir, mostrar y exponer en público' (pro-stituir) al 'no-pueblo', al 'extranjero', es 'Proxenetismo', del griego Pro-xénos.

Finalmente, reconsiderando los epítetos, populista y demagogo, debemos preguntarnos, si el gobierno cede a los intereses sectoriales de este 'nuevo pueblo', ¿no estará instaurando o reafirmando un nuevo populismo? ¿El populismo empresarial? (Cano, 1997; Enríquez, 2007).

### **El ejercicio del poder de policía en manos de la sociedad civil**

“Revisamos los camiones, solicitamos la documentación de la carga y decidimos si pasan o se quedan”, sostenían los ruralistas de Gualaguaychú.

Conjuntamente con la redefinición del signo paro y pueblo, se pone en crisis uno de los principios distintivos del Estado moderno. Los manifestantes cortan las rutas, registran papeles y, como en el Martín Pescador, deciden quien pasará.

De este procedimiento surge un nuevo interrogante: ¿qué tipo de acción están llevando adelante estas personas? Para poder responder retomamos el texto La política como vocación, de Max Weber. El sociólogo alemán, en una conferencia pronunciada, por invitación de la Asociación Libre de Estudiantes de Munich, durante el invierno de 1919, sostenía que el “Estado es aquella comunidad humana que, dentro de un determinado territorio... reclama (con éxito) para sí el monopolio de la violencia física legítima. El instrumento de aplicación de este monopolio es el poder de policía. Este poder es constitutivo de la definición de Estado Moderno [2]” (Weber, 1959: 463). Por lo tanto se puede afirmar que, en este período de puja por el poder político, se vulnera esta nota distintiva del Estado Moderno.

El Estado, por omisión o comisión, ha cedido sistemáticamente el poder de policía al sector, auto referenciado, del campo. Alcanza con señalar que, en los piquetes pitucos, los ruralistas cortan las rutas y disponen quienes pueden pasar. Para ello, revisan los vehículos y exigen la documentación de la carga. Este tipo de acción se constituye en distintivo de los piquetes de este sector de la sociedad civil. Pensemos que si otros grupos, como los piqueteros desocupados, pretendieran ejercer el poder de policía, las fuerzas de seguridad sin dudas los reprimiría.

La situación es, aún, más llamativa. En el primer momento de los reclamos, gendarmería realizó este trabajo en favor del sector que reclama. Por este motivo es posible pensar que se generó un desplazamiento del grupo policial al servicio del grupo que protesta. Este desplazamiento instala la duda en torno a la vinculación de esta fuerza policial con la autoridad central. Tal vez, éste sea un detalle que permite comprender la negativa del Gobierno a ceder en la puja por el poder.

Paradójicamente, este sector de la sociedad civil no sólo ejerce, de hecho, el poder de policía sino que, además, instalaron aduanas internas en nuestro país. Aduanas suprimidas por los constitucionalistas desde el año mil ochocientos cincuenta y tres. Combatidas por decenios por los antecesores de este sector social, nos referimos a los movimientos liberales de la primera hora de la historia de Argentina.

Al mismo tiempo, estos desplazamientos permiten introducir nuevos interrogantes: ¿Qué tipo de autoridad ejerce el grupo que gobierna? ¿A qué tipo de autoridad recurren los dirigentes del agro? ¿Qué implican cada una de estas variantes?

### **Legitimación de los poderes ciudadanos y poderes campestres**

“Esta es la revolución del campo ante la falta de política de mediano y largo plazo”.  
Gerardo Morales, Rosario, 25 de mayo.

Recurrimos una vez más al sociólogo Alemán Max Weber. Retomamos, en este apartado, la tipología que aplica al concepto dominación. Sin entrar en la problematización del sentido que Weber atribuye a la dominación, nos detendremos a señalar la clasificación del autor y los fundamentos de la legitimidad de cada tipo de dominación. La recuperación de esta tipología la realizamos casi un siglo después que las propusiera el autor. Muchas son las variaciones en las condiciones de producción, la más significativa es que nos encontramos en una sociedad massmediatizada. Por este motivo, consideraremos la tipología de Weber, desde la perspectiva enunciativa. Este punto de vista, nos permitirá pensar la tipología en clave de operatorias discursivas. Es decir, enunciadas como procedimientos tendientes a convencer al sector de la sociedad civil que no está directamente involucrado en la disputa.

Max Weber, en la misma conferencia citada más arriba, sostenía que “en principio (para comenzar por ellos) existen tres tipos de justificaciones internas, de fundamentos de legitimidad de una dominación. En primer

lugar, la legitimidad del ‘eterno ayer’, de la costumbre consagrada por su inmemorial validez y por la consuetudinaria orientación de los hombres hacia su respeto. Es la legitimidad ‘tradicional’... En segundo término, la autoridad de la gracia (carisma) personal y extraordinaria, la entrega puramente personal y la confianza, igualmente personal, en la capacidad para las revelaciones, el heroísmo u otras cualidades de caudillo que un individuo posee [legitimidad carismática]... Tenemos, por último, una legitimidad basada en la legalidad, en la creencia en la validez de preceptos legales y en la competencia objetiva fundada sobre normas racionalmente creadas, es decir, en la orientación hacia la obediencia a las obligaciones legalmente establecidas; una dominación como la que ejercen el moderno ‘servidor del Estado’ y todos aquellos titulares del poder que se asemejan a él” [legitimidad racional-legal] (Weber, 1959: 464).

Consideramos, por un lado, que la autoridad de Cristina Fernández se legitima en la legalidad. La operatoria política partidaria dispuesta por Néstor Kirchner, no hace más que confirmar el rasgo distintivo de la autoridad racional-legal de Fernández. El modelo discursivo asentado sobre la distancia, la inaccesibilidad y el tono pedante, hace mella en este tipo de autoridad, poniendo de relieve su punto vulnerable: su limitación discursiva para la convicción. Incapacidad que torna débil la autoridad de Fernández.

Por otro lado, los dirigentes del ‘campo’ construyen la autoridad desde dos fundamentos, el tradicional y el carismático.

Algunos sectores históricos, como la Sociedad Rural, remiten a una autoridad de corte tradicional. Representa, históricamente, a los sectores conservadores de la sociedad civil argentina. Sin embargo, el dinamismo del sector se construye con la práctica discursiva sostenida por la figura de Alfredo De Angeli. Emplazamiento discursivo constituido desde el modelo de autoridad carismática.

El carácter heroico de la figura de este dirigente, su permanencia, presencia y acción en las rutas, sus actitudes combativas, su acento de hombre del litoral, sus gestos corporales, la inflexión de su voz, constituyen a esta persona como admirable e imitable. Un modelo a seguir. En Armstrong, Santa Fe, los dirigentes fueron presentados como los ‘De Angeli locales’. Un modelo que recurre a argumentos pasionales, desde un dispositivo discursivo, capaz de convocar y movilizar a las multitudes.

La autoridad carismática, de los “deangelis”, es la que pone en jaque la autoridad legal-racional de la Presidenta. Considérese, además, que Fernández, accede a la presidencia con casi el cincuenta por ciento de los votos. Sin embargo, pocos meses más tarde, es opacada por un sector cuya presencia es, hasta ese momento, inexistente en la política nacional.

Desde este conjunto de apreciaciones proponemos la siguiente hipótesis de sentido: el debilitamiento de la autoridad racional-legal se profundiza por la evidente incapacidad, de la Señora Presidenta, de abandonar el modelo discursivo y de acción del Congreso de la Nación. Esta incapacidad reenvía a la imposibilidad de comprender que las operatorias discursivas del Poder Ejecutivo y el Poder Legislativo son estratégica, táctica, políticamente y pragmáticamente distintas.

En la Cámara de Diputados y Senadores, los representantes responden, de manera sectorial, a los partidos y partidarios que los eligieron. Transversalmente deben responder, a su vez, (o deberían, en principio, hacerlo) a los intereses del Pueblo y a las Provincias a quienes representan. Aunque, en sentido estricto y en forma práctica, responden a los intereses de partidos. Sin embargo, el titular del Poder Ejecutivo, en este caso la Presidenta Fernández, representa y gobierna a la Nación en su conjunto. Por eso, aunque provenga de un sector político y represente intereses de grupos económicos determinados, necesita construir, acrecentar, consolidar y mantener consensos, mediatizados discursivamente, con todos los sectores de la sociedad civil.

Es cierto que no debemos perder de vista, como lo señalaba Marx y Engels en el Manifiesto, que los gobiernos liberales representan intereses de minorías, sin embargo, no menos cierto es que los gobiernos se legitiman con el apoyo de las mayorías. La tensión dialéctica, entre intereses de la minoría y apoyo de las mayorías, se resuelve en el plano discursivo. Se trata de atraer, especialmente, la mirada de los indecisos.

Esa mirada está siendo atraída hoy, mediante estrategias carismáticas, hacia el sector que combate al grupo gobernante. Los dubitativos pertenecen mayoritariamente a la clase media. Clase a quienes les resulta complaciente y seductora la imagen de la clase alta. Complaciente en su discurso que clausura discusiones. Seductora como posición de clase a la que siempre aspira acceder.

### **El carácter prostibulario como signo político de los tiempos**

“Hemos levantado toda la cosecha”  
confirmó De Angeli, el viernes 6  
de junio, en Gualeguaychú.

Resumiendo las notas descritas hasta aquí, es posible sospechar que mediante el procedimiento discursivo de los dirigentes del agro, a los trabajadores asalariados se les aliena de sus últimas características distintivas. En primer lugar, se les substraen la acción de ‘paro’ como instru-

mento o medio de defensa de sus derechos laborales. En segundo lugar, a los más pobres se los expulsa del sustantivo pueblo, y se los constituye en extranjeros, no-pueblo, por su condición de desposeídos. Este último desplazamiento, se contrapone a las operatorias discursivas prototípicas de la constitución del peronismo histórico que constituía a los desposeídos y a los descamisados como co-enunciadores.

Por otro lado, el Estado también es alienado de características que le son peculiares. Especialmente por aquella que define al Estado en tanto Moderno, es decir, el monopolio de la violencia física.

Sin embargo, este conjunto de acciones es presentado discursivamente en sociedad, por los dirigentes del campo, como ejercicio de “democracia ciudadana” o “democracia de ciudadanos”. Denominación que la distingue de la “democracia directa o radical” ya que, ésta última, se identifica con las posiciones políticas sustentada en las teorías críticas. Entonces, ¿cuál es el paradigma de democracia con que se identifica la democracia ciudadana? La democracia ciudadana contiene un signo polisémico en su definición, el ciudadano. Definición que, como ya señalamos y veremos más adelante, guarda conexión con el concepto griego de ciudadano. Conexión que delimita su carácter restringido. El ciudadano, como en la antigua Grecia, son sólo algunos sectores de la sociedad, los otros no son.

Una de las marcas distintivas de esta democracia ciudadana, lo constituye la acción de mostrar en público. Acción que da lugar a un signo que caracteriza este tiempo, el carácter prostibulario de la protesta.

Se entiende aquí prostibulario en el sentido etimológico. Tal como es posible postular, retomando a Joan Corominas (1983), prostibulario deriva de prostíbulo, como lugar donde se ejerce la prostitución. Y ésta, a su vez, procede de la voz latina *prostituere*, compuesta de *statuere*: exponer, colocar; y *pro-*: que envuelve la idea de hacer algo en público.

Es dable señalar que, al menos, encontramos dos registros de lectura para la categoría prostibulario. El primero es posible reconstruirlo a través de su etimología y remite a la idea de exponer en público. El segundo remite al prostíbulo como oxímoron. Porque en el prostíbulo se expone en público aquello que es del orden privado (Gráfico 2: Sentidos atribuibles al espacio social).

Para hacer posible el análisis de estos dos registros es necesario y pertinente retomar el sentido del espacio privado y público en Hannah Arendt. La autora, en su libro póstumo *¿Qué es política?*, comprende e identifica el espacio privado con la intimidad del Hogar. Entonces, se refiere al espacio constitutivo de la *oikía*, es decir de la casa como lugar individual de la familia. La *oikia*, el hogar, dice Arendt, es “el lugar donde

la vida era garantizada, donde todo estaba listo para rendir satisfacción a las necesidades vitales” (Arendt, 1997: 73). La *oikia* se constituye en el lugar que otorga sentido de pertenencia a quien lo habita. Espacio de pertenencia por antonomasia (Jofré, 2007). Este lugar, sin embargo, no es espacio de pertinencia política, sino de subsistencia, producción y reproducción del sistema (Gráfico 3: Del orden privado).

La vida, en segundo lugar, no se restringe a la intimidad del hogar, sino que la trasciende. Por eso, siguiendo a la autora, al traspasar el umbral de la casa se sale al espacio público. Espacio caracterizado o delimitado por la visibilidad y comunicabilidad, que se suma a la ‘pertenencia común’ con otras personas.

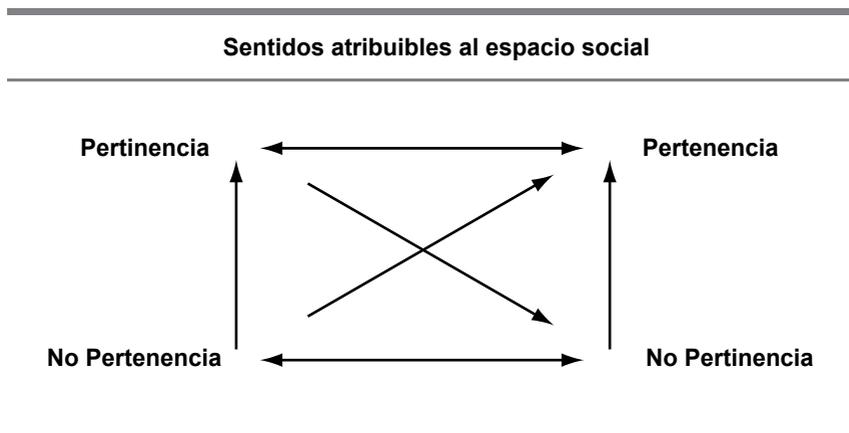
Este espacio público, en tercer lugar, puede constituirse en político cuando, a través del encuentro, la discusión y la toma de decisiones públicas, se hace lugar a lo nuevo. A la transformación de las instituciones y de la ciudad. El espacio de pertenencia, deviene espacio de pertinencia política.

Tomando en consideración estas notas, los sentidos atribuidos al espacio social pueden organizarse en orden a dos categorías articuladoras: pertenencia y pertinencia (Gráfico 2: Sentidos atribuibles al espacio social).

Esta sistematización permite atribuir carácter prostibulario al procedimiento de enunciación de los empresarios del campo.

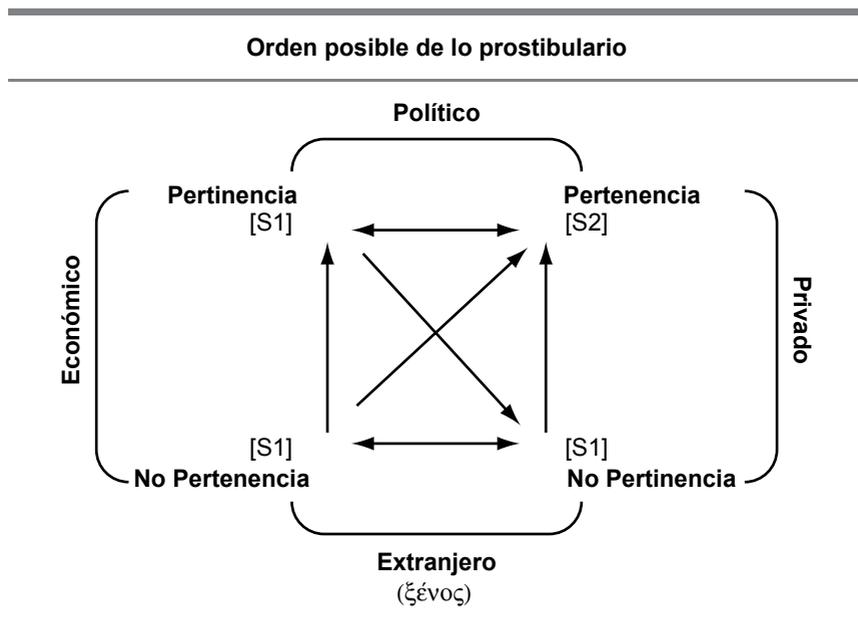
Entonces, el primer registro del carácter prostibulario remite a su procedimiento enunciativo. La operación implica exponer en público la posición de los dirigentes del campo. Al mismo tiempo, este sector exige

**Gráfico 2**



a quien consideran su contraparte –el Gobierno– que se exponga en público también. Entendido de esta manera, el carácter prostibulario de este acontecimiento social, puede ser constitutivo (en tanto *con-stituere*, también derivado de *statuëre*) del orden político. Ahora bien, para que sea político debe tener, siguiendo a Arendt, por finalidad la ampliación de las instituciones sociales y políticas. Y, al mismo tiempo, reunir las condiciones de pertenencia y pertinencia. Condiciones que se leen a partir de la bús-

Gráfico 3



**Orden posible de lo prostibulario**

El presente cuadro semiótico se ofrece de manera provisoria. Consideramos que permite integrar, inicialmente, algunas de las categorías propuestas en este trabajo.

- Pertinencia - No Pertinencia  
Del orden Económico
- Pertinencia - No Pertinencia  
Del orden Privado
- Pertinencia - Pertinencia  
Del Orden Político
- No Pertinencia - No Pertinencia  
Del Orden Pro-xénico

queda del bien común. Para poder establecer si el carácter prostibulario es del orden de lo político, es necesario confrontarlo con el segundo registro.

Como adelantamos más arriba, el prostíbulo es un lugar de exposición pública donde, como oxímoron, tiene lugar lo privado por antonomasia, la intimidad del encuentro fortuito. Aplicado análogamente al caso que se estudia, el segundo registro remite al nivel económico. El nexa entre hogar y economía se encuentra en la raíz común de ambas palabras, la *oikía*. Entendiendo que el sentido etimológico de economía proviene del griego *oikovoμία*, *oikonomía*. Compuesto de dos palabras: *oikía*: hogar-casa y *nómos*: costumbre, uso, leyes o gobierno; de allí, Gobierno, dirección, administración de los asuntos domésticos o de la casa. El sentido etimológico se transforma en ideológico cuando se pretende que la economía (ya no del hogar, sino ampliada) sea un lugar donde el gobierno no puede entrometerse. Justamente, porque se pretende que la economía se gobierna por reglas íntimas, propias, naturales, denominadas 'leyes de mercado'.

Entonces, el orden de lo económico, como constitución de espacio social, se solapa en el espacio privado, en tanto se prevé la 'no intervención del Estado'. Al mismo tiempo, el orden económico se diferencia del orden privado en, al menos, dos dimensiones: por un lado, no se restringe la intimidad de la familia; por el otro, no tiene sentido de pertenencia familiar. Al mismo tiempo, se aproxima al espacio político, en tanto lugar de tomas de decisiones. Sin embargo, se aparta del espacio político, en cuanto no remite a un lugar de pertenencia, ya que es global. Por lo tanto, como se expresó más arriba, no procura el bien común (Gráfico 3: Del orden económico).

Ahora bien, si se retoma el primer registro, toda posibilidad prostibularia requiere que el lugar de exposición sea un lugar público. En este caso, ese lugar, lo constituyen las rutas del territorio nacional. El uso funcional de este espacio es el tránsito. Es decir, la comunicación entre distintos puntos de procedencia y destino. Sin embargo, un nuevo sentido social se otorga a este espacio con los cortes de rutas. En este caso, no sólo se cortan las rutas sino que, también, se las habita, debido a que los cortes se prolongan por más de tres meses.

Sin embargo, transitar las rutas y habitarlas no son posiciones análogas. Las rutas, las calles, las plazas, las veredas, definen el contorno de lo público. Transitarlas cotidianamente permite la construcción de pertenencia a un determinado territorio (Portiánsky, 2007). Transitarlas esporádicamente, dispone en lugar al huésped. Por otro lado, acudiendo a la categorización de Hannah Arendt, salir del hogar como horizonte del espacio privado, para habitar los territorios públicos, ocuparlos como

horizonte de reclamos o protesta, disloca los espacios públicos y los relocaliza como políticos (Arendt, 1997). De esta manera, ya no se recorre el espacio con fines prácticos y de construcción de identidad, se lo habita para exponer en público los propios puntos de vistas. Primer registro del carácter prostibulario.

Es dable preguntarse, entonces, si será ésta la dimensión significativa del bloqueo patronal: inscribir en el espacio público lo político. Es preciso señalar, retomando el pensamiento de Hannah Arendt, que “este espacio se constituye en político en la medida en que se hace lugar a lo nuevo. La especificidad de la novedad se transcribe en la reorganización de las instituciones políticas y sociales” (Arendt, 1997: 45).

Para poder establecer si este encuentro tiene por finalidad introducir, en las instituciones político-sociales, una novedad en el principio del ordenamiento social (*arché tou kosmou*), recurrimos a Hannah Arendt. La autora sostiene que “la política trata del estar juntos y los unos con los otros de los ‘diversos’. Los hombres se organizan políticamente según comunidades esenciales en un caos absoluto, o a partir del caos absoluto de las diferencias” (Arendt, 1997: 45).

Desde este principio se abren múltiples interrogantes, entre ellos: ¿Alcanzan las alianzas coyunturales de los distintos sectores, vinculados a la burguesía agraria, para pensar que lo nuevo tiene lugar? ¿Alcanza sufrir la parálisis de todo el sistema productivo, la imposibilidad de desplazarnos por el territorio argentino, el desabastecimiento, para que tenga lugar el caos absoluto de las diferencias?

Cuando Hannah Arendt afirma que “la política trata del estar juntos y los unos con los otros de los ‘diversos’” (Arendt, 1997: 45), los “unos y los otros” de esta afirmación deben ser entendidos: por un lado, como diferentes y, por el otro, como ciudadanos en igualdad de condiciones. Sin embargo, en este tiempo de cortes, las rutas le señalan al extranjero (*Xénos*) su condición de no-pueblo: en primer lugar, por no pertenecer a determinado sector; y en segundo lugar, por no reunir las condiciones de pertinencia económica. *Xénos* constituido en bárbaros: extranjero sin derecho a transitar y sin derecho a la palabra. Al mismo tiempo, la restricción del derecho a transitar por las rutas del país da lugar al desabastecimiento. Por este motivo, el conjunto de los ciudadanos son constituidos en extranjeros. Sin derecho a la subsistencia. (Gráfico 3: Del orden proxémico).

Por estos motivos, a nuestro entender, los caminos de salida aún no se visualizan. La disputa en el espacio público es combate, *polémos*, en defensa de intereses del orden económico. Defensa que expulsa de la búsqueda de lo nuevo, del reordenamiento social, a gran parte del pueblo.

Ese no-pueblo que va en colectivo y, por tanto, no está autorizado a opinar. Entonces, la política es puesta en entredicho en forma permanente. Por este motivo, no alcanza con la derivación al Congreso Nacional de la Resolución 125, que regula las retenciones a las exportaciones de la soja, ni su derogación por parte del Ejecutivo, para que el encuentro sea posible.

La innovación del principio ordenador de lo social, el *arché*, en nuestra sociedad actual, altamente fragmentada y fragmentaria, requiere partir de una política del encuentro, siguiendo a Binder, complementaria de la política dialógica de Paulo Freire (Freire, 1970, 1983, 1997; Binder, 1991). Encuentro supone, recurriendo a la Ética del Discurso, reconocer al otro, primero, como otro; segundo, como interlocutor válido. Es decir reconocerlo como capaz de argumentar. Procedimiento que implica, a su vez, reconocer en su argumentación su pretensión de validez regulativa (Apel, 1995; Cortina, 1997).

Los simulacros de encuentro no alcanzan para hacer lugar a la novedad en las instituciones. Precisamente, porque el límite de toda posibilidad de encuentro lo instituyen los lugares de derivación de esta marca prostibularia. De los lugares de derivación, el más gravoso lo designa el anhelo destituyente (*de- stituere*) de algunos activistas del campo. Tal como sostuvo Eduardo Buzzi al afirmar, el 25 de mayo, en la concentración de Rosario, que “El gobierno de los Kirchner es un obstáculo para que el desarrollo sea posible” ♦

Villa Mercedes, 11 de julio de 2008. Revisión, 26 de abril de 2009.

## Notas

[1] Las traducciones nos pertenecen.

[2] Desde los clásicos, Thomas Hobbes (2004), John Locke (2004), Jean-Jacques Rousseau (1996), aún con sus marcadas diferencias, las teorías modernas coinciden en que una nota distintiva del Estado Moderno es el monopolio de la violencia física.

## Bibliografía

- Apel, K. (1995). *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es política?* Barcelona: Paidós.
- Binder, A. (1991). *La sociedad Fragmentada*. Caracas: JanFev.
- Cano, J. L. (1997). Conversos, técnicos y caníbales o acerca de las desventuras de la pedagogía en el laberinto del Estado Malhechor. En G. Frigerio, M. Poggi y M. Giannoni (comp.). *Políticas institucionales y actores en educación* (pp. 87 – 116). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- CELAM. (1979). Puebla. Documento final de la Tercera Conferencia General del Episcopado Latinoamericano. Bogotá: Editoriales Paulinas.
- Corominas, J. (1983). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- Cortina, A. (1997). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid.
- Deladalle, G. (1996). *Leer a Peirce hoy*. Barcelona: Gedisa.
- Enríquez, P. (2007). De la marginalidad a la exclusión social: un mapa para recorrer sus conceptos y núcleos problemáticos. *Fundamentos en Humanidades*. Año VIII, Nº I (15), pp. 57-88.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1983). *Extensão Ou Comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da esperança. Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Hobbes, T. (2004). *Leviatán*. Buenos Aires: Ediciones Libertador.
- Jofré, J. (2007). La inscripción de lo público en el espacio social: el decir en la escritura política. Memorias de las Jornadas XI Nacionales de Investigadores de la Comunicación: Tramas de la comunicación en América Latina Contemporánea. Tensiones sociales, políticas y económicas. Mendoza: Red de Investigadores en Comunicación.
- Jofré, J. (2008). Una lectura, desde la semiótica como filosofía lúcida, de los decires de Hugo Chávez para la reconstrucción de una Idea de América. *Revista Electrónica de Psicología política*. Nº 18.
- Lima, O. J. (1989). *Derecho Colectivo de Trabajo*. Mendoza: Ediciones Jurídicas Cuyo.
- Locke, J. (2004). *Segundo ensayo sobre el gobierno civil*. Buenos Aires: Ediciones Libertador.

## fundamentos en humanidades

MSPTM (1975). *El Pueblo ¿dónde está?* Buenos Aires: Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo.

Organización Internacional del Trabajo - OIT (1993). Resolution concerning statistics of strikes, lockouts and other action due to labour disputes. The Fifteenth International Conference of Labour Statisticians. Ginebra: International Labour Organization (ILO).

Petrelli, S. (2007). Traducción como doctrina de comunicación inter-géneros y trans-géneros: una perspectiva semioética. *Revista Signa*. Número 16, pp. 463-491.

Portiánsky, S. (2007). El Espacio Público. *La Plata Proyectos*. <http://www.laplataproyectos.com> Consulta: 30/05/07.

Roig, A. (1993). *Rostro y Filosofía de América Latina*. Mendoza: EDIUNC.

Rousseau, J-J. (1996). *El contrato social*. Madrid: Ediciones Alba.

Tugendhat, E. (1997). *Lecciones de ética*. Barcelona: Gedisa Editorial

Weber, M. (1959). La política como vocación. *Revista de Ciencias Políticas y sociales*. Año V, Número 16, pp. 243-274. Número 17, pp. 453-475.

**Fundamentos en Humanidades**

Universidad Nacional de San Luis – Argentina

Año IX – Número II (18/2008) pp. 111/136

# Pensamiento didáctico del docente universitario. Una perspectiva desde la reflexión sobre su práctica pedagógica

**University teachers' didactic thinking. Reflections on their pedagogic practice**

**Neyilse Figueroa<sup>1</sup>**

Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Maracay

neyilsefigueroa@hotmail.com

**Haydee Páez<sup>2</sup>**

Universidad de Carabobo

(Recibido: 23/10/08 – Aceptado: 30/03/09)

## Resumen

El propósito de esta investigación fue examinar las características didácticas predominantes en la práctica pedagógica del docente que labora en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Maracay (Núcleo – Maracay, Venezuela), enfatizando el examen de los procesos subyacentes en su pensamiento didáctico. Los sujetos fueron cinco (5) (H:1, M: 4) profesores, adscritos al departamento de Componente Docente. El diseño de la investigación fue naturalístico, en la modalidad de estudio de caso descriptivo e interpretativo; la información fue recaudada a partir de entrevistas en profundidad, empleándose audiograbaciones; la

---

1 Doctora en Educación de la Universidad de Carabobo. Docente Activo de la UPEL – Maracay. Línea de Investigación: Ciencias Cognitivas. Investigadora del Centro de Investigaciones Educativas Paradigma CIEP.

2 Doctora en Educación de la Universidad de Carabobo. Docente Jubilada de la Universidad de Carabobo. Línea de Investigación: Currículo y Didáctica. Investigadora del Centro de Investigación de la Facultad de la Universidad de Carabobo.

## **fundamentos en humanidades**

misma sirvió de base para construir categorías que, en conjunto, definen el pensamiento didáctico del docente. Se pudo constatar: (a) tres estilos pedagógicos: el cognitivo - intelectual; humanista - problematizador; y, socioculturalista; (b) la categoría Creencias y Quehacer Didáctico abarca las de Escenario Relacional del Docente y la de Cuestionamiento Cognitivo; y, (c) el Pensamiento Didáctico del Docente se constituye a partir de la integración de sus creencias, y está conformado por el conjunto de ideas, concepciones, opiniones, principios y teorías implícitas que posee sobre su quehacer didáctico; este concepto tiene una perspectiva amplia dada la complejidad y subjetividad del área temática examinada.

### **Abstract**

The purpose of this paper is to examine the didactic characteristics that prevail in the pedagogic practice of university teachers that work at the Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) of Maracay. The work focuses on the underlying processes of university teachers' didactic thinking. The sample was made up of five professors (M:1, W:4) from the Departamento de Componente Docente (*Department of Educational Component*). The design of the research work is naturalistic, with a methodology of a descriptive and interpretive case study. The data was collected by means of in-depth interviews, using audiotapes. From the analysis of the data, categories which define the university teachers' didactic thinking were constructed. The results show the following: i) three pedagogic styles: the cognitive-intellectual, the humanist-problematizing approach, and the socio-cultural; ii) Beliefs and Didactic work is a macro category that comprises University Teachers' Relational Scenario and Cognitive Questioning, and iii) university teachers' didactic thinking is based on the integration of their beliefs and is constituted by their ideas, conceptions, opinions, principles and implicit theories about their didactic work. This concept has a wide prospective due to the complexity and subjectivity of the thematic area under study.

### **Palabras claves**

Procesos de pensamientos del profesor - práctica pedagógica - acciones didácticas - creencias - docente universitario

### **Key words**

University teachers' thinking processes - pedagogic practice - didactic actions - beliefs - professor

## Introducción

El artículo que se presenta a continuación está asociado con el pensamiento didáctico del docente y persigue dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿cuáles son los procesos de pensamiento que activan los docentes universitarios durante sus acciones didácticas? y, ¿qué características didácticas predominan en su práctica pedagógica?

El estudio se focalizó en averiguar: ¿cómo piensa el docente cuando está enseñando?; esto significó mirar de cerca su práctica pedagógica a fin de develar los procesos de pensamiento que activa durante sus acciones didácticas. Ahora bien, si se desea comprender lo que ocurre en el aula de clase, se ha de atender no sólo sus comportamientos sino también las cogniciones asociadas con estos (Miras y Solé, 1990). En este sentido, se quiere significar la importancia que tiene indagar sobre el pensar como un proceso cognitivo donde éste es el punto de partida para ejecutar su práctica pedagógica.

Desde esta perspectiva, el rol del docente es el de un profesional reflexivo, es decir, se concibe más allá de los límites convencionales de la competencia profesional (Schön, 1998). Sobre la base de este argumento, esta investigación implica caracterizar dicha práctica para luego comprender cómo piensa. A continuación, el artículo consta de cinco partes: (a) un marco teórico referencial que explicita algunos aspectos que están asociados con los procesos de pensamiento y a su vez se define lo que se entendió por pensamiento didáctico para el estudio, (b) el marco metodológico en la cual se describe los procedimientos que se llevaron a cabo para dar respuestas a los interrogantes antes planteados, (c) el análisis interpretativo que se hizo de las entrevistas que se aplicaron a profundidad a los informantes claves, (d) una integración armónica de las categorías que sintetizan el aporte teórico que emergió de la investigación y (e) unas consideraciones finales que fueron expresadas para dar respuestas a las preguntas del estudio y se presenta como una prospectiva para que otros investigadores indaguen sobre el pensamiento del docente durante sus acciones didácticas.

## Marco Teórico Referencial

Muchos han sido los estudios asociados con el pensamiento del profesor, se trata de un área temática que intenta indagar el conocimiento y comprensión que tienen los profesores acerca de una situación de enseñanza y de aprendizaje (Clark y Peterson, 1990). A finales de los

años cincuenta y durante los años sesenta, se comienza a hablar sobre el tema, que ha sido calificado por muchos investigadores como un contenido complejo por las múltiples conexiones que se derivan de esta temática.

### **Estudios Relacionados con el Tema de Investigación**

Gallego Arrufat (1991) reseña una investigación sobre el pensamiento del profesor: aproximaciones al estudio de teorías y creencias de los profesores. Entre las conclusiones más relevantes de su estudio se tienen: las acciones del profesor están directamente influidas por las concepciones que posee éste de su propio mundo profesional, es un área investigativa compleja eminentemente subjetiva, dentro de este campo hay dos tendencias, la de las teorías y creencias y la del pensamiento tácito o en uso.

Monroy Farías (1998) realizó un trabajo sobre el pensamiento didáctico del profesor con docentes de ciencias sociales; el propósito fue indagar el pensamiento de los docentes de educación media superior, en relación con algunos elementos de su práctica. Entre algunas de sus conclusiones se tienen: el estudio del pensamiento del profesor puede ayudar a comprender mejor cómo y porqué el docente realiza su práctica educativa; al respecto se constató que la constelación de creencias, concepciones y valores de los docentes son diversas e influyen en su que hacer docente. El pensamiento didáctico de los profesores manifiesta teorías, creencias y valores positivos y también negativos, que pueden nutrirse con principios teóricos que anticipan una práctica más válida.

Perafán Echeverry (2001) elaboró una indagación referida al pensamiento docente y la práctica pedagógica, y encontró que los docentes tienen creencias que funcionan como obstáculos epistemológicos para mejorar su pedagogía: el pensamiento práctico de los docentes es más que una sumatoria de ideas, creencias y constructos, es, una fuerza, un poder dentro del aula de clase, que se convierte en obstáculo cuando el pensamiento no se transforma de acuerdo a las necesidades circunstanciales.

Moreno Moreno y Azcárate Jiménez (2003) trabajaron con las concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemática respecto de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales, concluyendo lo siguiente: hay tres grupos de profesores de acuerdo con sus concepciones y creencias: un grupo platónico y formalista, platónico solamente y el formalista e instrumentalista. Es la práctica docente la que sirve para evidenciar las concepciones y creencias de los profesores.

Amaro de Chacín (2000) elaboró un trabajo titulado "Investigación didáctica y los procesos de reflexión en el aula". En él se destaca la im-

portancia de la práctica pedagógica que ha de estar en concordancia con el pensamiento reflexivo, tanto del profesor como el de los estudiantes en formación. Entre las conclusiones a las que se arriba, se tienen: los tiempos actuales están reclamando un docente reflexivo como un agente transformador; la revisión de las concepciones sustentadas del docente revelan una estructura conceptual marcadamente tradicional, poco clara e incoherente con la acción docente profesional; hay una tendencia en los docentes hacia el saber-hacer y escasamente hacia la reflexión de su propia práctica educativa.

Correa Maneiro (2002), ejecutó una investigación sobre los estilos de pensamiento y estructuras discursivas del individuo, estableció algunas consideraciones finales tales como: los individuos suelen diferenciarse según el estilo de pensamiento que posean; los estilos de pensamientos se obtienen de los rasgos cognitivos que caracterizan al individuo; hay relación entre el estilo de pensamiento y sus rasgos discursivos.

Luego del análisis de cada uno de los estudios antes reportados como hallazgos asociados con el tema de investigación, las investigadoras concuerdan con estos autores en los siguientes aspectos: el área temática asociada con el pensamiento del profesor es una línea de investigación compleja, predominantemente subjetiva, singular y empapada de múltiples variables, es por ello, que se requiere de prácticas investigativas que tiendan más hacia la reflexión que a la descripción; el propósito básico de la investigación sobre el pensamiento del profesor es la búsqueda de explicación sobre las concepciones, teorías implícitas, creencias, formas de intervención comunicacional en el aula, acciones didácticas y muchos otros elementos de carácter subjetivos que prevalecen durante una práctica educativa; el enfoque metodológico más adecuado es el cualitativo e interpretativo; esta área temática es de suma importancia para realizar propuestas en cualquier nivel de Sistema Educativo Venezolano, en la medida en que se comprende que la práctica docente sirve como una oportunidad para mirar los propios límites de formación.

### **Procesos de Pensamiento**

Según la concepción tradicional, pensamiento es el acto de pensar o conjunto de actos conscientes, afectivos y de la voluntad (Martínez Echeverri y Martínez Echeverri, 1997). Se puede denotar, según esta definición, que el pensamiento está asociado con la mente y la memoria, es decir con procesos de orden cognitivo; sin embargo para ampliar este concepto desde nuestra perspectiva, podemos decir que éste se encuentra asociado

no sólo con actos conscientes sino también inconscientes que permiten materializar los objetos. Para Hegel, el pensamiento es considerado como algo absoluto, presente a sí mismo, es decir la inmediatez de algo absoluto es el pensamiento. Husserl por su parte describe al pensamiento como algo simbólico o intención significativa que intenta explicar las esencias. Se coincide con estos autores al referir que un pensamiento intenta describir lo que se percibe de la realidad y constituye la esencia del ser que piensa (Martínez Echeverri y Martínez Echeverri, 1997). Si esto es así, entonces las creencias forman parte del pensamiento tal como lo señala Ortega y Gasset (1964). En este sentido, no obstante estar de acuerdo con estos autores, se considera que es una conceptualización que limita la amplitud de lo que es realmente el pensamiento: éste se relaciona a la vez con el mundo de las ideas, las opiniones, las concepciones, las ideologías y otros elementos que ocurren en el acto de pensar.

Además, se puede afirmar que el pensamiento está asociado a la facultad que tienen los humanos de pensar e ir más allá del pensar, se refiere a la forma de ordenar las ideas, los conceptos, es decir, la acción de pensar se refiere a procesos relacionados con la cognición y la metacognición. En el marco de la idea, González (1996) establece que los procesos cognitivos son aquellas actividades (procesamiento, pensamiento y abstracción) que realiza el individuo para capturar la realidad, mientras que los procesos metacognitivos, son todas las estrategias cognitivas (retrospección, pensamiento en voz alta, auto-interrogatorio, monitoreo y planificación) que emplea el individuo para tomar conciencia de los actos cognitivos que llevó a cabo y/o para ejecutar una tarea específica con el propósito de aprender a comprender y controlar su propio aprendizaje.

### **El Pensamiento del Profesor**

Autores como Wittrock (1990), Monroy Farias (1998), Gómez López (2003) coinciden en señalar que el pensamiento del profesor se define como los procesos lógicos acerca de la enseñanza que vincula las teorías implícitas y la práctica pedagógica, es decir, el pensamiento del pedagogo permite el análisis del trabajo docente. Al respecto, las investigadoras asumen dicho concepto al considerar que se trata de procesos lógicos conscientes y otros no conscientes sobre el contexto de la enseñanza, de allí la importancia de que el docente se dé cuenta de lo que piensa y vea si dichos pensamientos se relacionan con sus acciones. Ahora bien, hablar del pensamiento del profesor es asociarlo con las teorías implícitas y las creencias que se encuentran presentes en el docente, por ello

las acciones son los efectos observables que tienen lugar en el aula de clase y son esenciales para una buena planificación y toma de decisiones durante la enseñanza (Clark y Yinger, 1980). Dentro de esta perspectiva, la enseñanza en el aula requiere que el docente esté consciente de la complejidad del proceso, puesto que así, éste reproduce menos sus comportamientos en la planificación y actividades didácticas significantes y vinculantes con su práctica desde la reflexión (Schön, 1998).

Por lo anteriormente señalado, se puede decir que cuando el docente piensa lo que va a hacer en clase, refleja la realidad de lo que está dentro de su estructura mental a través de la adquisición de conocimientos. Para poder reflejar lo que está dentro de su mente, primeramente ha de pensar sobre su propio pensamiento, esto requiere la organización de las ideas previas que están en su estructura cognitiva. De acuerdo al enfoque psicológico constructivista, el proceso de pensamiento se puede clasificar en tres formas: (a) constructivismo exógeno, (b) constructivismo endógeno y (c) constructivismo dialéctico (Brunning, Schraw y Ronning, 1995; Moshman, 1982).

Asociando la reflexión anterior con el pensamiento docente, se puede acotar que es un proceso mental que va más allá de la simple adquisición de conocimientos, implica otras acciones mentales como las ideas, los juicios, las opiniones, las argumentaciones, valores, normas y muchas otras operaciones que se producen dentro del cerebro. De allí, la importancia del análisis de lo que ocurre en el pensamiento del profesor, por la posibilidad de explicitar las concepciones y creencias que se encuentran instauradas en los procesos mentales del docente y se evidencian en la práctica pedagógica.

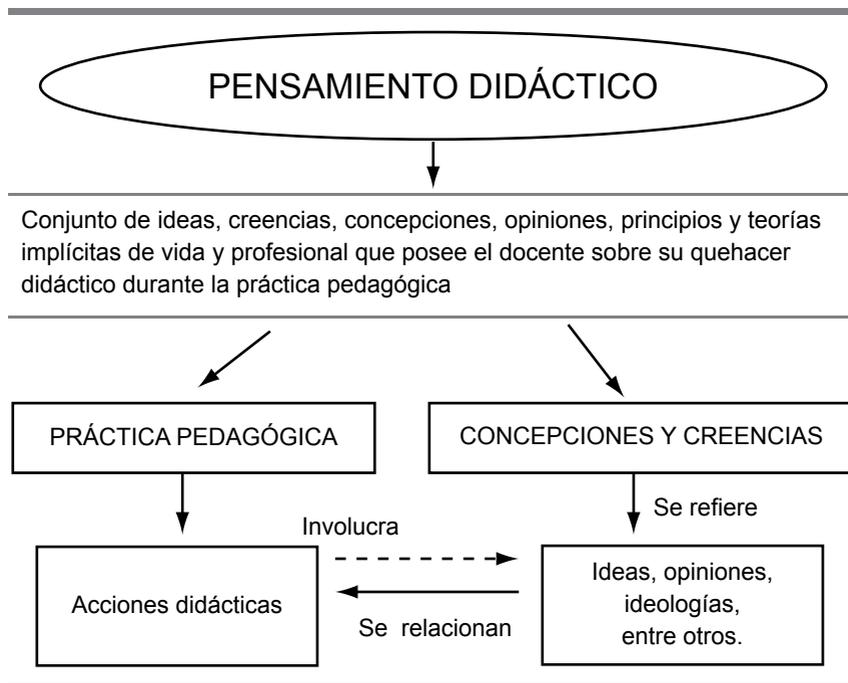
Luego del análisis precedente, las investigadoras entenderán como Pensamiento Didáctico del Docente, el conjunto de ideas, creencias, concepciones, opiniones, principios y teorías implícitas de vida y profesional que posee el docente sobre su quehacer didáctico durante la práctica pedagógica.

La investigación se focalizó en el concepto “pensamiento didáctico”; dicho significado está constituido por los siguientes componentes:

1- Práctica pedagógica, porque allí radica el conjunto de acciones didácticas que emplea el docente durante su labor educativa y,

2- Concepciones y creencias: conjunto de opiniones, ideas, ideologías, entre otras, que están instauradas en el pensamiento del profesor y de las que dependen las acciones didácticas (ver Gráfico 1).

**Gráfico 1.** Componentes del Pensamiento Didáctico. Figueroa (2006).



El gráfico 1, recoge como idea central que es posible estudiar el pensamiento didáctico en la medida que se observa la práctica pedagógica del docente, puesto que es allí donde se ponen de manifiesto las concepciones y creencias que guían las acciones didácticas de éste.

### Marco Metodológico

La investigación fue de carácter naturalística puesto que la recolección de información se hizo en el contexto natural donde acontecieron los hallazgos objeto de interés; de tipo exploratorio, descriptivo e interpretativo por la tendencia a desentrañar desde la concepción fenomenológica los acontecimientos que se pudieron percibir en la acción docente. Cabe destacar que el propósito no fue buscar la relación causa-efecto, ni comparar las circunstancias observadas con otras realidades, sino comprender las imbricaciones ocultas y recónditas que subyacen en la práctica pedagógica

para entender el pensamiento didáctico de los sujetos de estudio, desde sus propias vivencias.

Sobre la base de lo antes expuesto, se contó con un grupo de cinco (5) docentes que laboran en la UPEL - Maracay, es por ello que este trabajo se concibió como un estudio de caso, por la intención de analizar a profundidad significados, hallazgos, situaciones, expresiones y vivencias como hechos particulares que sucedieron en el aula de clase (Stake, 1999).

### Contexto y Actores de la Investigación

Para el estudio de caso se seleccionaron cinco (5) profesores, de distintas áreas académicas bajo los siguientes criterios: que fuese docente ordinario de la UPEL -Maracay, que estuviese adscrito alguna área de conocimiento al Departamento de Componente Docente, que fuese docente universitario con dos o más años de servicio en el nivel de Educación Superior, y docentes que tuviesen disposición para suministrar información del estudio en cuestión. A continuación se presentan en el cuadro 1 los sujetos de investigación seleccionados.

**Cuadro 1: Sujetos de la Investigación. Período Académico 2003 - U**

DOCENTE SUJETO DE ESTUDIO	ÁREA DE CONOCIMIENTO	ASIGNATURA QUE ADMINISTRA	AÑOS DE SERVICIO
Francis (F)	Metodológica - Tecnológica	Planificación de los Aprendizajes	30
Ronald (R)	Sociofilosófica	Filosofía de la Educación	07
Manuela (M)	Investigación	Técnica y Elaboración de Instrumentos de Investigación	15
Omaira (O)	Psicología	Desarrollo de los Procesos Cognoscitivos y Afectivos	04
Betsy (B)	Práctica Profesional	Fase de Ensayo Didáctico	24

Nota: información suministrada por los mismos Docentes Informantes.

### Fuentes de Información

Se entenderá como fuentes de información, todos los actores o sujetos que participaron en la investigación y suministraron informaciones relevantes para el análisis e interpretación de los hallazgos que permitieron dar a

conocer fenómenos para la construcción de proposiciones significativas producto del estudio.

### Cuadro 2: Fuentes de Información en la Investigación

FUENTES DE INFORMACIÓN	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS	RECURSOS TÉCNICOS
Informantes claves (docentes en estudio)	Entrevistas en profundidad	Formato de entrevista de preguntas abiertas (Ver anexo 1)	Grabador y cassettes

Nota: cuadro resumen de las fuentes de información con sus respectivas técnicas, instrumentos y recursos de investigación.

### Procedimiento Metodológico

La metodología para el abordaje de la investigación involucró procesos tales como: encuentros previos con los docentes seleccionados para el estudio; utilización de las diferentes técnicas, instrumentos y recursos de investigación en atención a los objetivos de la indagación; digitalización de cada una de las informaciones recabadas en forma de textos o documentos apropiados para el análisis de los significados que subyacen en las palabras y las acciones manifestadas por los actores; lectura de cada párrafo de los textos o documentos digitalizados para hallar los fenómenos del estudio; extracción de los identificadores emergentes productos de la observación de los documentos, aplicación de los métodos fenomenológico y de comparación continua para describir las esencias de los hallazgos hasta encontrar las categorías; y finalmente el análisis e interpretación de las categorías.

Cabe destacar que la respectiva categorización surgió en la medida que las investigadoras se fueron sumergiendo en el proceso de análisis e interpretación de los fenómenos recabados, implicó subrayar palabras claves o identificadores emergentes de las informaciones suministradas y procesadas, pasando de la objetivación a la subjetivación.

### Análisis Interpretativos - Resultados

La interpretación de los hallazgos implicó el develamiento de la realidad de los informantes claves desde su propio lenguaje a través de las manifestaciones, actitudes y expresiones que subyacen en los docentes

durante su práctica pedagógica. Por ello, la complejidad fenomenológica radicará precisamente en los significados de los hechos. En este sentido, es la elucidación de las investigadoras sobre el contexto empírico estudiado lo que permite que emerja una aproximación teórica acerca del pensamiento didáctico del docente universitario.

Dentro de este contexto, los resultados encontrados apuntaron a tres (3) categorías que emergieron del análisis de las manifestaciones expresadas en la entrevista a profundidad que se les hizo a los docentes estudiados. A continuación, se definirá cada una de las categorías halladas, seguida de las subcategorías con sus respectivas notas crudas e identificadores que permitieron la interpretación de los hallazgos, las que fueron tomadas textualmente de las entrevistas. Al finalizar la nota cruda aparece un código ej: (F: 41-43), que significa la letra inicial del nombre del informante clave y los números indican la línea donde comienza y donde termina el comentario de dicha nota.

### **Categoría: “Cuestionamiento cognitivo”**

Se entiende por “Cuestionamiento Cognitivo”, una categoría que revela un proceso de perturbación, duda, intriga y darse cuenta de los cambios cognitivos, psicológicos, culturales y sociales que están ocurriendo en la estructura mental tanto de los docentes como los estudiantes que están aprendiendo constantemente, al confrontar el saber y la realidad subjetiva que subyace en éstos.

En este sentido, el cuestionamiento cognitivo, tiene los siguientes propósitos: problematizar al educando y al enseñante; resolver los bloqueos momentáneos o duraderos que se presentan en la dinámica del aula al responder preguntas bien sean problematizadoras o concientizadoras; refutar las ideas propias y la de otros autores para profundizar en el conocimiento; comprender mejor lo que se está aprendiendo a través de la duda; incorporar nuevas estructuras cognitivas, psicológicas, culturales y sociales; avanzar hacia nuevos aprendizajes a través de la concientización y la responsabilidad compartida; y transitar del plano cognitivo al metacognitivo.

En el cuestionamiento cognitivo fue identificada la siguiente subcategoría: (a) técnica de la pregunta: se entiende como una estrategia didáctica que se utiliza para chequear lecturas previas, contextualizar el tema con el nivel de aprendizaje del educando, sintetizar ideas principales del contenido desarrollado, orientar las intervenciones de los estudiantes, hacer explicaciones en relación con el objetivo, generar la intriga y la duda en

## **fundamentos en humanidades**

el estudiante de lo que leyó e investigó antes de venir a clase, provocar en el aprendiz la búsqueda de sus propios conocimientos, incentivar el aprender a pensar y propiciar aprendizajes de concientización.

Notas crudas:

“...la gente aprende a pensar cuando tu le preguntas sobre el tema. Entonces la norma para mí es ‘prepárate en lo que vamos a discutir’” (F: 23-26).

“...yo reviso las lecturas preguntando, para confrontar, ahí es que tu construyes saberes, al confrontar lo que tu leíste...” (F: 41-43).

“...yo creo en una clase desde la discusión, desde el debate, desde el diálogo...” (R: 450-453).

“...busco al inicio de la clase que haya un conflicto cognitivo, es decir, que el alumno se le permita dudar de lo que ya sabe y comprender que lo que está escuchando es importante...” (O: 1089-1091).

“...yo les digo que el conocimiento es una construcción social y por lo tanto tiene que ser discutido en el salón de clase a través de la confrontación” (M: 734-739).

“...sobre todo les hablo de la importancia de la técnica de la pregunta como una estrategia didáctica efectiva...” (B: 1467-1470).

Se concluye entonces, que el cuestionamiento cognitivo es un proceso de problematización que permite desencadenar otros sucesos, como la reflexión, concientización, argumentación, cambios conceptuales, cambios procedimentales y cambios actitudinales en la persona que está aprendiendo. Por ello, esta categoría es una técnica de enseñanza problematizadora de las actividades didácticas, que se constituye en un factor de enseñanza y de aprendizaje clave que prevalece en el pensamiento didáctico del docente como un principio que rige su práctica pedagógica. Es el docente quien elige los elementos desestabilizadores al momento de cuestionar cognitivamente; por ello el preguntar es una destreza del profesor y juega un papel importante para que una pregunta sea realmente efectiva (Páez, 2004). Mientras más claridad mental, psicológica, social y cultural tenga el que enseña será mucho más efectiva y eficiente la construcción de saberes, tanto para el enseñante como para el educando.

## Categoría: “El docente y su escenario relacional”

Se entiende la categoría “el docente y su escenario relacional” como los diferentes eventos comunicativos que se establecen entre el docente, el educando y el conocimiento en el contexto microsociedad del aula durante el quehacer didáctico. Dentro de esta perspectiva se pudiese alegar que una situación didáctica está mediada por la comunicación y las relaciones personales tanto explícitas como implícitas que se suscitan en la trama del aula, en la cual se hace necesario asumir responsabilidades compartidas.

Con base en el planteamiento anterior es posible afirmar, que el escenario relacional del docente tiene que ver con el lenguaje, los comentarios, las emociones que se suscitan en el hecho educativo y también con la formación tanto académica como familiar que el profesor posee y son los que le permiten establecer dichas relaciones didácticas.

En esta categoría se logró extrapolar las siguientes subcategorías: (a) relación pedagógica docente-alumno, (b) relación comunicacional en la cotidianidad del aula de clase, (c) emocionalidad en el aula, (d) discurso didáctico y (e) normas que rigen el quehacer docente.

Notas crudas:

“...para mí el trabajo es una pasión... ¿Para qué yo quiero quedarme en mi casa?, si mi vida son los alumnos” (F: 214-217).

“...entonces negociamos y las normas se adecuan... dentro de un marco de negociación...” (O: 1069-1073).

“...si ellos se hacen conscientes ya podemos ganar muchísimo terreno” (O: 1340-1346).

“Y desde el primer día de clase ellos saben las reglas del juego y no puedo aceptar sinvergüenzas” (F: 187-189).

“...mi obligación como educador está en hacer feliz al hombre” (M: 822-823).

“...no puedo bajar el discurso porque sino banalizo lo que estoy haciendo y se supone que este es un ámbito de discusión...” (R: 395-400).

“Yo disfruto en un aula, ser docente es cuestión de vocación, así lo siento” (B: 1417-1418).

Los hallazgos anteriores conducen a la conclusión de que el docente y su escenario relacional requieren de un discurso didáctico que estén asociados con el cómo enseñar frente a la realidad educativa venezolana para este siglo XXI, es decir, supone el empleo de actividades didácticas que sean mediadoras entre el educando y el conocimiento para la formación de un hombre que responda a los cambios y transformaciones sociales, culturales, psicológicas. Por otra parte, el escenario relacional del docente funciona mejor en la medida que hay concertación de acuerdos, diálogos, donde cada quién asume su responsabilidad, no obstante, se puede agregar desde la opinión de las investigadoras, que durante esta concertación de acuerdos las emociones juegan un papel relevante para que los convenios acordados sean recíprocos y respetados, es decir implica un relación afable, cordial, amplia, multidimensional entre el que aprende y el enseñante.

### **Categoría: “Creencias y quehacer didáctico”**

Se define esta categoría como el conjunto de opiniones, argumentaciones, ideas, normas, principios, conocimientos, actitudes y pensamientos que son manifestadas por el docente dentro y fuera del hecho educativo. Este proceso implica la concertación de acuerdos de ambas partes y es necesario para que haya respeto mutuo entre las opiniones, juicios, normas y principios establecidos en la práctica pedagógica.

Notas crudas:

- “...yo creo que los alumnos reprobados nada tienen que ver con la inteligencia, sino con cuanto le dedican a la materia y en segundo lugar tiene que ver con la flojera” (F: 46-49).
- “...creo, que si yo he podido lograr una mejor formación de mis conocimientos, cualquiera lo puede lograr” (F: 92-93).
- “...mi principio básico más que utilizar recursos de enseñanza es formarse constantemente” (R: 370-373).
- “...yo creo en una clase desde la discusión, desde el debate, desde el diálogo y si ellos no vienen...eso me preocupa muchísimo” (R: 450-453).
- “...siempre me ha gustado reflexionar sobre las cosas y sé que eso va a incidir en mis principios...” (M: 817-820).

“...yo me rijo mucho por los principios constructivistas del aprendizaje, con la aplicación de algunos postulados como el de Goleman, Mario Carretero, Vigosky entre otros” (O: 1041-1043).

“...un principio básico es el valor humano, porque ahí tienes personas” (O: 1060-1061).

“...creo que es importante contextualizar... entonces negociamos, y ya las normas se adecuan más al contexto en el cual tu estás, dentro de un marco de negociación...” (O: 1069-1073).

“Creo que no lo sé todo, que me falta mucho por aprender. Yo disfruto en un aula, ser docente es cuestión de vocación así lo siento” (B: 1417-1418).

Las creencias que más predominan en estos docentes es la del valor humano durante la enseñanza, donde la pregunta es de vital importancia para que los educandos se problematicen y reflexionen sobre su propio aprendizaje. Se concluye entonces, que las creencias inciden sustancialmente en las acciones didácticas y hacen que sean mucho más directivas y claras en el proceso de mediación entre la enseñanza y el aprendizaje.

### **Aparición de Novedades**

La contrastación entre las categorías condujo a una síntesis integradora, surgiendo un cúmulo de proposiciones de significado que emergieron del estudio realizado. Se pudo destacar, que el pensamiento didáctico se reconoce en tres categorías que al relacionarlas permiten caracterizar la práctica pedagógica del docente. Seguidamente se describe este análisis.

Al contrastar las categorías “cuestionamiento cognitivo” - “el docente y su escenario relacional” se llegó a las siguientes interpretaciones:

- El escenario relacional que propicia el docente está mediado por los cuestionamientos cognitivos que éste emplea para generar problematizaciones, reflexiones, concientizaciones durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje, permitiendo que hayan compromisos significativos entre el docente y el educando en el contexto microsociedad del aula. El concepto que surge es el cuestionamiento cognitivo como mediación relacional en la didáctica.

## fundamentos en humanidades

- Los procesos de pensamiento que se activan en los docentes universitarios sujetos de estudio durante sus acciones didácticas, reflejan la realidad de lo que está dentro de su estructura mental, mostrando conocimientos científicos muy bien manejados por éstos, lo cual evidencia que tienen un proceso metacognitivo o piensan sobre su propio pensamiento antes de exponerlos en una relación didáctica. Se trata entonces de un docente metacognitivo el que reflexiona sobre su propia práctica pedagógica.
- El pensamiento didáctico del docente se caracterizó por cuestionamientos cognitivos y relaciones didácticas divergentes, complejos y al mismo tiempo cotidianos, prevaleciendo estrategias metodológicas centradas en: métodos de enseñanza inductivos, deductivos y analógicos; técnicas de enseñanza centradas en la pregunta, confrontación y discusión del tema, actividades de enseñanzas como el debate, interrogatorios, la discusión en pequeños grupos, la participación grupal, intervención individualizada con diarios de clase, lecturas dirigidas, asesorías, talleres reflexivos, ensayos individuales y grupales, la argumentación, la problematización, pruebas de ensayo y la reflexión constante en el educando, actividades llevadas a cabo con el propósito de que el educando pase del plano memorístico a un plano mucho más complejo y significativo.
- Los procesos de pensamiento didáctico que se pudieron distinguir permitieron caracterizar tres tipologías pedagógicas:
  - 1- Estilo cognitivo - intelectual: es un docente en el cual predomina lo académico, con un lenguaje abstracto y de alto nivel, la actividad didáctica se centra en lecturas previas para profundizar en los contenidos de la asignatura.
  - 2- Estilo humanista - problematizador: es un docente centrado en el valor humano de sus estudiantes, se emplea un lenguaje cotidiano, comprensible y la actividad didáctica se centra en la posibilidad de que la persona aprenda de sus vivencias.
  - 3- Estilo socioculturalista: es un docente que hace énfasis en el contexto microsociedad del aula, puesto que toma en cuenta las situaciones que emergen de las raíces históricas y culturales de los educandos, se emplea un lenguaje dialéctico y la actividad didáctica se centra en la problematización.

Al contrastar las categorías “el docente y su escenario relacional” - “creencias y quehacer didáctico”, se encontró lo siguiente:

- El docente se relaciona en el escenario del aula con sus estudiantes a través de una serie de acciones que están mediadas por sus creencias

personales, culturales, sociales y cognitivas, entre otras. La noción que emerge es práctica pedagógica mediada por las creencias.

- Las creencias del docente al relacionarse en la dinámica del aula ponen de manifiesto unos principios didácticos que prevalecen en la formación docente y por ende en el pensamiento didáctico de éstos, dichos principios responden a las siguientes características: administración curricular de las asignaturas con una marcada tendencia hacia la problematización y el cuestionamiento; lo académico y lo cotidiano al mismo tiempo; combinación de valores en el contexto del aula de tipos normativos, problematizadores, humanistas e integrales; prácticas pedagógicas con una marcada influencia por las experiencias de vida y de formación académica. La proposición de significado que surge es: los principios didácticos del docente que se ponen de manifiesto en su escenario relacional emergen de sus creencias.

Al relacionar las categorías “creencias y quehacer didáctico” - “cuestionamiento cognitivo”, emergieron las siguientes aseveraciones:

- Las creencias del docente inciden en la forma de cuestionar cognitivamente al educando.
- La creencia que más prevalece en los docentes acerca de su labor didáctica es que lo más importante es darle a los educandos herramientas mínimas para que éstos aprendan a pensar, por ello el cuestionamiento cognitivo es una creencia del docente que incide en prácticas pedagógicas centradas en la argumentación, problematización y reconceptualización de lo aprendido para construir nuevos conceptos.
- La tipología o estilos pedagógicos de los profesores universitarios estudiados en esta investigación, mostraron creencias acerca de su práctica pedagógica predominantemente sincréticas, es decir, subyacen en sus prácticas educativas la tendencia a unir o fundir, sin criterios previos de selección corrientes filosóficas, psicológicas y curriculares para la enseñanza.
- En tal sentido, se observa de la integración del análisis de las categorías cómo las creencias de los docentes determinan su práctica pedagógica.

El cuadro que se presenta a continuación resume cómo se ven éstas de acuerdo a la tipología o estilos pedagógicos que emergieron del análisis:

**Cuadro 3: Tipologías pedagógicas y caracterización de las prácticas según sus creencias.**

Estilo Pedagógico	Creencia	Práctica
1. Cognitivo - Intelectual	El centro del currículo es el conocimiento y permite el desarrollo del intelecto.	Se administra burocráticamente, los valores están ajustados a las normas, los contenidos tienden a ser abstractos y las prácticas pedagógicas son magistrales y expositivas.
2. Humanista - Problemizador	Expresa ventajas en términos de prácticas pedagógicas para el desarrollo de individuos integrales en lo cognitivo, afectivo y actuativo; lo más importante es el valor humano; se opta por el aprender haciendo, y se tiende a utilizar estrategias didácticas grupales hacia la construcción social del saber.	Como el aula de clase se administra como un sistema, se busca entonces mecanismos de regulación en los procesos caóticos que se suscitan por naturaleza en las situaciones de enseñanza; se generan excesos de libertad en el que aprende si no se maneja bien el enfoque humanista problemizador.
3. Estilo Socioculturalista	El saber es dialéctico, multidimensional, por lo tanto hay una participación comprometedora del que aprende con las realidades comunitarias; se emplean estrategias didácticas que generen la reflexión, los cuestionamientos cognitivos y las problematizaciones.	Se administra desde la autogestión y requiere de mucho tiempo para el desarrollo de una razón dialéctica y profundamente reflexiva.

### **Proposiciones de significado que emergieron de la combinación de las categorías**

Al relacionar las proposiciones de significado obtenidas de la combinación de las categorías se confirma lo siguiente:

- La categoría “creencias y quehacer didáctico” es una categoría macro que envuelve a todas las demás, es decir, son las creencias del docente durante su labor educativa la que determinan el escenario relacional del docente y las derivaciones de los cuestionamientos cognitivos como

actividad didáctica significativa.

- El pensamiento didáctico del docente emerge de la integración de sus creencias, la forma como asumen su contexto relacional y su tendencia al cuestionamiento cognitivo. Con esta proposición se llegó al siguiente principio:

El pensamiento didáctico es un proceso mental en la cual las creencias determinan el escenario relacional y los cuestionamientos cognitivos del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

- Se enriquece el concepto de pensamiento didáctico visto desde la perspectiva integradora antes mencionada.
- El pensamiento didáctico del docente se caracteriza por los estilos pedagógicos “cognitivo–intelectual”, “humanista–problematizador” y “socioculturalísta”.

### Consideraciones reflexivas

Antes de mencionar estas consideraciones finales se quiere destacar en este segmento, que esta indagación significó para las investigadoras un amplio proceso de reflexión acerca de su propia práctica pedagógica, en este sentido, pensar sobre la acción didáctica implicó reelaborar las propias creencias para poder acercarse a un escenario relacional del aula mucho más contextualizado.

A continuación se exponen algunas conclusiones que intentan dar respuesta a los interrogantes planteados:

- 1- Las características más relevantes de la enseñanza que prevalecen en los profesores sujetos de estudio fueron: (a) clases centradas en la técnica de la pregunta, donde el docente ocupa un papel relevante para dirigir e inducir dichas interrogaciones; (b) técnicas socializadas como la intervención y la participación centradas en los alumnos por considerarse un factor importante para aprender; (c) actividades didácticas como discusiones, trabajos grupales, labores y ensayos individuales, por la necesidad imperiosa por parte de los docentes de que el alumno pase del plano memorístico al plano significativo del aprendizaje, en la medida que éstos argumenten académica o cotidianamente lo que entendieron sobre el tema estudiado; (d) relaciones didácticas entre el docente y el alumno bidireccionales, y multidimensionales para transmitir y acceder al conocimiento; y, (e) el proceso de enseñanza se concibe ampliamente, es decir, se observa una inmersión didáctica durante la

## **fundamentos en humanidades**

labor pedagógica.

Estas características encontradas y señaladas permiten concluir que los profesores universitarios seleccionados del departamento de Componente Docente creen que lo más importante es darles a los educandos herramientas para que éstos aprendan a pensar, por ello la insistencia en la pregunta constante para argumentar, problematizarlos, reconceptualizar lo aprendido y construir nuevos conceptos.

- 2- A partir del análisis de la información aportada por los profesores estudiados en función de los procesos de pensamientos que se activan en su acción didáctica, se encontró tres tipologías pedagógicas tales como (a) estilo cognitivo – intelectual, (b) estilo humanista – problematizador y (c) estilo socioculturalista.
- 3- La tipología o estilos pedagógicos encontrados en estos informantes claves, mostraron concepciones y creencias acerca de su labor pedagógica antropológicamente sincréticas, es decir, subyacen en sus prácticas educativas la tendencia a unir o fundir sin criterios previos de selección corrientes filosóficas, psicológicas y curriculares. Aún cuando teóricamente estas concepciones filosóficas, psicológicas y curriculares muchas veces se excluyen por su propia naturaleza, no obstante, en la práctica pedagógica de estos informantes se observó combinación de enfoques lo cual está en sintonía con estos tiempos posmodernos donde cabe la coalición de planteamientos reivindicándose así el sincretismo didáctico.
- 4- Se encontró que preponderaba en estos sujetos estudiados, elementos epistemológicos (saberes), axiológicos (valores), ontológicos (seres), teleológicos (fines), antropológicos (tipos de hombres), psicológicos y curriculares con una tendencia altamente sincrética.

Para el cierre formal de este artículo se despliegan algunas sugerencias como prospectiva de la investigación:

- 1- Necesidad de ampliar el estudio con docentes universitarios de otras especialidades como física, química, matemática, biología, entre otras, para profundizar en los procesos de pensamientos didácticos que se activan, con el propósito de observar si hay diferencias o similitudes didácticas entre los docentes especialistas de un área específica y los docentes de formación pedagógica.
- 2- Se invita a mirar el aula de clase como un escenario virtuoso para la investigación, en el cual cobran relevancia los procesos de enseñanza y de aprendizaje para la construcción social del saber, actualización permanente del docente en sus áreas académica y pedagógica, y la

formación de conciencia investigativa en los estudiantes.

- 3- Las actividades extra curriculares como escenario para reflexionar sobre la propia práctica pedagógica. Se requiere de la organización de actividades como seminarios y conversatorios entre los docentes de las diferentes cátedras y áreas académicas para dialogar sobre la pedagogía y la didáctica desde el cuestionamiento y la reflexión del quehacer educativo.
- 4- Se intenta proponer el discurso didáctico como línea de investigación. Se trata de mirar dicho discurso como una fuente infinita de lenguajes, creencias, pensamientos, ideas, inagotables para la investigación, puesto que desde esta exploración se pudiesen aportar y redimensionar las prácticas educativas a través del análisis del discurso de los docentes.
- 5- La reconceptualización como medio para una nueva idea sobre didáctica. Es necesario partir de la necesidad de ajustar, cambiar, tumbar, o volver a construir los escenarios didácticos desde la perspectiva de estos nuevos tiempos del siglo XXI. Ya estudiosos en el área filosófica educativa como Herrera Luque (1970), Echeverría (1997), Briceño Guerrero (1997), Mora García (1997), Balaguera (2003), Lanz, (2003), destacan el profundo caos paradigmático que estamos confrontando, producto de la crisis de las bases fundantes del discurso moderno que prevaleció en el desarrollo de la civilización a partir del siglo XVIII.
- 6- La valoración de la práctica educativa en el formador de formadores. Basta observar las condiciones gerenciales, administrativas, tecnológicas y de infraestructura de las instituciones de educación superior públicas, para darle un valor a ese docente que realiza su práctica educativa la mayoría de las veces en condiciones inadecuadas, pero superando las contradicciones propias de la institución para abordar el aula de clase desde un quehacer educativo académico, problematizador y humano.
- 7- La interpelación de la mismidad humana como proceso siempre inconcluso. Es necesario considerar el acto educativo como un espacio para interpelar constantemente lo que somos humanamente, hombres arraigados a una historia y una cultura (en nuestro caso venezolana), con la idea de construir y reconstruir nuevos conceptos, nuevas posibilidades, nuevas experiencias y nuevas vivencias en la medida que nos apropiamos y conocemos nuestra mismidad humana. Bien lo señala Niño Mesa: “Ningún movimiento libertador educativo puede hacer borrón y cuenta nueva de nuestro arraigo natural, geofísico, biótico y humano. Tenemos que cargar con él y encargarnos de él...” (2002: 99).
- 8- Educar para las cosas que no son obvias. Lo obvio ya está, el tiempo de hoy es multicausal, ambivalente, circunstancial, ambiguo (entre otras

## **fundamentos en humanidades**

características) por tratarse de una época que transita por tiempos de pensamientos posmodernos, es decir, un pensamiento que requiere ser “débil” -entiéndase la debilidad como una fortaleza por la posibilidad de desplazarse y adaptarse a las diversas circunstancias: metafóricamente podría ser comparada con la debilidad de una esponja que se engruesa cuando absorbe y se adapta ampliamente (Lanz, 2003)♦

Maracay (Venezuela), 10 de Junio de 2008.

## Referencias bibliográficas

- Amaro de Chacín, R. (2000). *Investigación didáctica y procesos de reflexión en el aula*. Caracas: Ediciones Secretaría general UCV.
- Briceño Guerrero, J. (1997). *El laberinto de los tres minotauros*. Caracas: Monte Ávila.
- Balaguera, E. (2003). *La escuela enferma. Crítica a la razón escolar moderna*. Maracay: Ediciones del centro de investigación contemporáneas (CINCO-UPEL).
- Brunning, R., Schraw, G. y Ronning, R. (1995). *Cognitive psychology and instruction*. Englewood cliffs: Merrill/ prentice- Hall.
- Correa Maneiro, Y. (2002). Estilos de pensamiento y estructuras discursivas. *Textura. Revista especializada en lingüística, pragmática, análisis del discurso, semiótica y didáctica de la lengua*. Vol 1 (1). 155-172.
- Clark, C. y Yinger, R. (1980). The hidden world of teaching: implications for research on teacher planning. *Research series* N° 77. Michigan State University, Institute for research on teaching.
- Clark, C. y Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En Wittrock, M. (1990). *La investigación de la enseñanza, III: profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Echeverría, R. (1997). *El búho de minerva*. Santiago, Chile: Ediciones Dolmen S.A. (3era Edición).
- Gallego Arrufat, M. (1991). Investigación sobre el pensamiento del profesor: aproximaciones al estudio de las teorías y creencias de los profesores. *Revista española de pedagogía*. Año XLIX. N° 189 (2). 287-325.
- Gómez López, L. (2003). Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula. *Revista en Línea*. Disponible: <http://eva.iteso.mx/trabajos/lgomez/ponenciateoriasimplicitas.pdf> [Consulta: 2004, Octubre 5].
- González, F. (1996). Acerca de la metacognición. *Paradigma*. Vol. XXIV-XXVII. 109-135.
- Herrera Luque, F. (1970). *Viajeros de india*. Caracas: Monte Ávila.
- Lanz, R. (2003, Diciembre). El arte de pensar sin paradigmas. Conferencia inaugural presentada en el doctorado en educación de ciencias sociales de la de la Universidad Fermín Toro. Barquisimeto.
- Martínez Echeverri, L. y Martínez Echeverri, H. (1997). *Diccionario de filosofía. Autores contemporáneos, lógica, filosofía del lenguaje*. Santa fe, Bogotá: Panamericana.

Miras, M. y Solé, I. (1990). *La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Alianza.

Monroy Farias, M. (1998). El pensamiento didáctico del profesor: un estudio con profesores de ciencias histórico sociales del colegio de bachilleres y del colegio de ciencias y humanidades. *Revista en Línea*. Disponible: <http://www.reduc.cl/raes.nsf/0/041da27d1d11a95f04256baa0072129c?OpenDocument> [Consulta: 2004, Octubre 5].

Moshman, D. (1982). *Exogenous, endogenous, and dialectical constructivism*. Nueva York: Developmental Review.

Mora García, P. (1997). *La escuela del día de después*. San Cristóbal, Venezuela: Editores Grupo de investigación de historia de las mentalidades.

Moreno Moreno, M. y Azcárate Jiménez, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales: Enseñanza de las ciencias. *Revista de investigación y experiencias didácticas*. Vol 21(2). 265-280.

Niño Mesa, F. de J. (2002). *Antropología pedagógica. Intelección, voluntad, y afectividad*. Bogotá: Mesa Redonda Magisterio.

Ortega y Gasset (1964). *Ideas y creencias*. Madrid: Calpe.

Páez, H. (2004). La técnica de la pregunta una estrategia para desarrollar el pensamiento crítico del estudiante. *Revista Candidus*. Año 4. N° 27-29. 95-100.

Perafán Echeverry, G. (2001). *Pensamiento docente y práctica pedagógica*. Bogotá: Mesa Redonda Magisterio.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesores cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Stake, R. E. (1999). *Investigación en estudios de casos*. Madrid: Morata (2da Edición).

Wittrock, M. (1990). *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. New York: Macmillan.

## **ANEXO 1 (INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN)**

### **FORMATO DE ENTREVISTA DE PREGUNTAS ABIERTAS PARA LOS DOCENTES SUJETOS DE ESTUDIO. CASO UPEL – MARACAY**

Nombre del Entrevistado

Cargo que ocupa actualmente en la Universidad

Categoría

Condición

Años en el ejercicio de la profesión docente en el nivel de Educación Superior

#### **PARTE I. PRINCIPIOS RECTORES DE LA FORMACIÓN DOCENTE**

¿Qué normas o ideas le rigen en su quehacer docente?

¿Considera que las estrategias didácticas que emplea en el aula de clase forman parte de los principios rectores de su formación docente? Por qué.

¿Qué enfoque de aprendizaje predomina en su labor educativa: conductismo, cognoscitivismo, humanismo, sociocultural, otro? Explique.

¿Describa como es su práctica pedagógica en la tarea diaria de ser docente dentro de su área de conocimiento?

¿Cómo cree usted que ha sido su formación docente especifique, en función de lo que ésta ha aportado a su práctica pedagógica?

#### **PARTE II. TEORÍAS IMPLÍCITAS EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA**

¿Qué corrientes filosóficas: positivismo, idealismo, estructuralismo, materialismo dialéctico, otra predomina en su práctica pedagógica?

¿Cuál es el enfoque ontológico, axiológico, epistemológico y teleológico que predomina en su práctica pedagógica?

#### **PARTE III. COMPONENTES DIDÁCTICOS**

¿Especifique que estrategias didácticas: métodos, técnicas, recursos y actividades utiliza durante su práctica pedagógica?

¿Utiliza y maneja estrategias didácticas para afrontar situaciones profesionales de riesgo: estrés, agotamiento, depresiones, rutinización, otra? Explique.

¿Considera que los métodos, técnicas, recursos y actividades didácticas empleadas en el aula de clase son eficaz y eficiente para afrontar el proceso de enseñanza? Por qué.

¿Qué criterios de selección emplea para utilizar las estrategias didácticas

## fundamentos en humanidades

que usted considera necesaria en su aula de clase?

¿Qué rasgos caracterizan a los sujetos de la educación con los cuáles interactúa: alumnos, colegas de su área de conocimiento, jefe de áreas, jefe de departamento, administrativos?

### **PARTE IV. VISIÓN SOCIOEDUCATIVA EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

¿A partir de su formación docente y práctica pedagógica que percepción tiene usted sobre la Educación Superior en Venezuela?

¿Considera que la Educación Superior en Venezuela responde a las necesidades socioeducativas del contexto social actual: siglo XXI?

¿A su juicio, que estrategias didácticas deben implementarse en el aula de Educación Superior que genere un aprendizaje que trascienda y esté acorde a las exigencias del contexto social actual?

**Fundamentos en Humanidades**

Universidad Nacional de San Luis – Argentina

Año IX – Número II (18/2008) pp.137/153

# Políticas de promoción de la igualdad educativa en San Luis (Argentina). Del dicho al hecho...

**Policies on promotion of education equality in San Luis, Argentina. “To promise is one thing, to keep it another”**

**Ana Masi<sup>1</sup>**

Universidad Nacional de San Luis  
ammasi@unsl.edu.ar

**Rosa Somaré<sup>2</sup>**

Universidad Nacional de San Luis  
somare@unsl.edu.ar

(Recibido: 10/12/08 – Aceptado: 26/05/09)

## Resumen

El presente trabajo intentará analizar una de las políticas de promoción de la igualdad educativa en el marco de la Ley Nacional de Educación. A los efectos del mismo, se hará especial hincapié en el análisis de uno de los programas nacionales de Inclusión Educativa: “Volver a la Escuela”, que se implementa a partir de 2006 en todas las jurisdicciones argentinas.

Para esta investigación, tomaremos como unidad de análisis a la Escuela “Juan T. Zavala” ubicada en la capital de la provincia de San Luis,

---

1 Integrante del Proyecto de Investigación Consolidado N° 42701 “Las nuevas relaciones entre Sociedad, Estado y Educación”. Docente Investigadora, Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional San Luis.

2 Integrante del Proyecto de Investigación Consolidado N° 42701 “Las nuevas relaciones entre Sociedad, Estado y Educación”. Docente Investigadora, Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional San Luis.

## **fundamentos en humanidades**

donde realizamos un breve trabajo de campo a partir de entrevistas a docentes de dicha institución educativa.

Se abordará este análisis a partir de la conceptualización de las políticas sociales como parte de las políticas públicas, para poder profundizar acerca de los principios que subyacen en dos tipos de Estado diferentes: de Bienestar y Neoliberal.

### **Abstract**

This work deals with the analysis of a policy on education equality promotion framed within the National Law of Education. It focuses on one of national programs of Education Inclusion: "Going back to school", implemented since 2006 in every Argentine education jurisdiction.

The unit of analysis is the School "Juan T. Zavala" located in the city of San Luis. There, a field work consisting in interviews to teachers was conducted. The analysis is based on the conceptualization of social policies as part of public policies in order to examine thoroughly the principles underlying two different types of States: the welfare and the neo-liberal state.

### **Palabras clave**

Estado neoliberal - educación - políticas sociales - programa de inclusión educativa

### **Key words**

Neo-liberal state - education - social policies - program of education inclusion

### **Introducción**

El presente trabajo intentará analizar una de las políticas de promoción de la igualdad educativa en el marco de la Ley Nacional de Educación. A los efectos del mismo, se hará especial hincapié en el análisis de uno de los programas nacionales de Inclusión Educativa: "Volver a la Escuela", que se implementa a partir de 2006 en todas las jurisdicciones argentinas.

Para esta investigación, tomaremos como unidad de análisis a la Escuela "Juan T. Zavala" ubicada en la capital de la provincia de San Luis, donde realizamos un breve trabajo de campo a partir de entrevistas a docentes de dicha institución educativa.

Se abordará este análisis a partir de la conceptualización de las políticas sociales como parte de las políticas públicas, para poder profundizar acerca de los principios que subyacen en dos tipos de Estado diferentes: de Bienestar y Neoliberal.

### Las políticas sociales y el Estado

Como punto de partida resulta conveniente realizar algunas aproximaciones conceptuales sobre políticas sociales y estado, ya que son los dos pilares centrales sobre los que se asientan las políticas de promoción de la igualdad educativa.

Por un lado las políticas sociales han sido definidas como:

- “una intervención del poder público en el sentido de ordenamiento jerárquico de opciones entre necesidades e intereses explicitados por los diferentes segmentos sociales” (Rosemberg, 2005: 1)
- “conjunto de medidas e instituciones cuyo objetivo es el bienestar de la población” (Laurell, 1995: 177)
- “parte de un sistema de políticas públicas, condicionadas por el marco económico y por su propia relación dinámica respecto del nivel y distribución del producto nacional” (Coraggio, 1999: 53).

Debe observarse que, ya sea explícita o implícitamente, en las definiciones de las políticas sociales aparece un rasgo común en torno a la finalidad que persiguen y es que apuntan a lograr un grado de cohesión social tal, que posibilite la participación de todos los grupos que conforman las sociedades complejas.

Por otro lado definir el Estado siempre ha sido un tema crucial y de vasto desarrollo para las ciencias políticas y sociales pero como no es objeto de este trabajo discutir estas concepciones, se opta por partir de la conceptualización del Estado como “un pacto de dominación y un conjunto de aparatos institucionales autorregulados por organizaciones burocráticas y códigos formales e informales que buscan representar las esferas públicas y privadas de la sociedad. (...) Un papel central del Estado es el de mediador en el contexto de la crisis del capitalismo, especialmente dentro de las contradicciones entre acumulación y legitimación” (Torres, 1996: 160).

Ahora bien, las políticas sociales como parte del sistema de políticas públicas expresan el tipo de Estado al que pertenecen, no sólo en cuanto al discurso sino en la implementación de estrategias políticas y prácticas sociales concretas.

La necesidad de establecer las diferencias principales entre Estado de Bienestar y Estado Neoliberal no es otra que tener en cuenta que “el contexto dentro del cual aparece enunciado un término establecerá los parámetros de su significación posible” (Buenfil Burgos, 1991: 2), de modo que las políticas sociales son parte de una estructuración de significaciones que opera como marco de referencia.

### **Sobre el Estado de Bienestar**

Desde la década del '50 hasta mediados de los '70, en la mayoría de los países Latinoamericanos los Estados Nacionales asumieron un perfil que se correspondía con el del Estado de Bienestar.

El Estado aparece como el “gran organizador” de la sociedad, fomentando el desarrollo económico para lograr una sociedad de pleno empleo y tiene la responsabilidad de lograr el bienestar de ciudadanos/as garantizando la seguridad social “mediante transferencias monetarias, servicios, infraestructura física y políticas reguladoras en el área de salud, educación, vivienda, asistencia social, protección laboral y asistencia familiar” (Offe, 1996: 83).

El Estado de Bienestar es un espacio institucional público donde, por medio de un abanico de políticas sociales, se dirimen intereses y se resuelven necesidades colectivas. Conforman un campo que “se extiende, por un lado a las intervenciones públicas sobre el plano laboral, es decir, sobre las pautas de inserción y exclusión de las personas en los mercados de trabajo; y por el otro lado, sobre el conflicto distributivo, es decir, sobre las tensiones por la asignación de valores, recursos y oportunidades entre grupos sociales” (Brugué, Goma y Subirats, 2002: 22).

Resumiendo puede acordarse que “el estado de bienestar social representa un pacto entre el trabajo y el capital” (Torres, 1996: 162).

En Europa, este Estado Social pudo fortalecerse gracias a una adecuada política de industrialización y obtuvo resultados favorables durante un tiempo bastante prolongado. Aún así, al comienzo de la década del '70, el Estado Social evidenció signos claros de desgaste, básicamente porque la crisis de acumulación llevó a la reestructuración del régimen de acumulación que produjo un cambio en las relaciones entre capital y trabajo.

En América Latina, con sus variantes populistas, el Estado de Bienestar no pudo consolidarse: el estancamiento en la producción frenó el proceso de industrialización iniciado en los '60, posicionando a nuestros países como meros productores de materias primas y favoreciendo las importaciones. El resultado fue un desempleo creciente y grandes grupos de

marginales desocupados por largo tiempo que aumentaron sus demandas al estado colapsando el sistema de seguridad social, que por otro lado sufría una creciente desinversión.

La ruptura del pacto entre capital y trabajo profundizó los conflictos sociales e hizo crecer el apoyo a organizaciones sociales como gremios, sindicatos, partidos políticos de izquierda, haciendo peligrar la gobernabilidad; esto evidentemente resultó preocupante para los inversionistas extranjeros, que aliados a los defensores del *status quo* y a las fuerzas militares nacionales provocaron golpes de estado en Brasil, Argentina, Chile, Uruguay, entre otros. Esto inauguró en América Latina una "forma inédita de Estado militar, que no dependía ya primariamente de la figura de un exitoso caudillo uniformado, sino que era el producto de operaciones planificadas por los estados mayores de las fuerzas armadas. Ahora también los golpes militares se planificaban. Fueron concebidos como una operación de guerra que comprometía institucionalmente a las fuerzas armadas en la conducción del Estado. La acción estaba obviamente inspirada en las nuevas doctrinas de la seguridad nacional y la guerra antisubversiva promovidas por los Estados Unidos" (Graciarena, 1995: 36-37).

En general, las políticas sociales del estado de bienestar, llamadas por algunos autores, políticas de integración se encuentran "animadas por la búsqueda de grandes equilibrios, de la homogeneización de la sociedad a partir del centro. Ellas proceden mediante orientaciones generales en un marco nacional. Son ejemplos los intentos de promover el acceso de todos a los servicios sociales y la educación, la reducción de las desigualdades sociales y un mejor reparto de las oportunidades, el desarrollo de las protecciones y la consolidación de la condición salarial" (Castel, 2004: 422).

En teoría, frente a un Estado que asume un rol principalista como responsable de garantizar el cumplimiento de los derechos sociales, la política social será entonces el medio para hacer efectivo estos derechos. Podría afirmarse entonces que este tipo de políticas sociales pertenecen a las llamadas "universales", porque respetan los principios de la seguridad social y protección indiferenciada de todos los miembros de la sociedad. Se pueden enumerar entre ellas a los regímenes de salarios negociados colectivamente entre patrones y trabajadores como salario familiar, pensiones de retiro, los subsidios de desempleo y las políticas de acceso a viviendas económicas. No obstante, es en la implementación práctica donde muchas veces no logran su cometido, vale como ejemplo la pretensión universalista de la política social durante los gobiernos peronistas en Argentina que, a pesar de haber destinado importantes cantidad de fondos públicos a la política social, estas alcanzaron a los trabajadores

asalariados pero al no lograr una sociedad de pleno empleo hubieron sectores que quedaron sin protección.

### **Sobre el Estado Neoliberal**

El proyecto neoliberal nace después de la Segunda Guerra mundial, en Europa y América del Norte. Aparece como reacción teórica y política contra el Estado de Bienestar y su premisa fundamental, plasmada en las ideas de Hayek (1944) es sostener enfáticamente que cualquier limitación de los mecanismos del mercado por parte del Estado, representa una amenaza letal a la libertad, no sólo económica sino también política.

Recién en los '70 y motivado por la gran crisis del modelo económico de posguerra se consolida "la ofensiva neoliberal en el poder" (Anderson, 1997: 17) por medio de Thatcher (Inglaterra), Reagan (EEUU) y Pinochet en Chile como experimento latinoamericano al decir de Anderson. Esta ofensiva marca un cambio sustancial hacia posiciones neoconservadoras en cuanto a la concepción del Estado, que se caracteriza según Cano (1996) por regular en forma regresiva las relaciones sociales, beneficiando a los dueños del poder y la riqueza y perjudicando al pueblo.

El "Consenso de Washington" se basa en el supuesto de que la asignación óptima de recursos se da a través de los mecanismos del mercado y elabora una serie de propuestas para los países periféricos que formaron parte del "ajuste estructural" en el marco de la consolidación del Estado Neoliberal, con recomendaciones que implicaron un conjunto de reformas a nivel macroeconómico, de política exterior y desarrollo del sector privado, garantía a los derechos de propiedad y atracción de inversiones directas. Desde lo privado se dará una reconversión productiva por medio de la incorporación de nuevas tecnologías que aumentaran la productividad y competitividad en lo que se refiere a las exportaciones.

En ese sentido podemos decir que estas reformas tuvieron como resultado "la disminución de la participación financiera del Estado en la provisión de servicios sociales (educación, salud, pensiones y jubilaciones, transporte público y vivienda económica)... Las actividades del sector público o estatal son vistas como ineficientes, improductivas, no económicas y como un desperdicio social" (Torres, 1996: 165).

Por tanto, el Estado comienza a asumir un carácter subsidiario en lo que se refiere a la prestación de servicios públicos y le otorga una nueva significación a "lo público" que ya no es sinónimo de estatal sino que también incorpora el sector privado.

En cuanto a las políticas sociales ya no se plantea un alcance universal, sino que se trata de políticas focalizadas que tienden a “asistir” a grupos vulnerables de la sociedad como los desempleados, los excluidos, los sin tierra, los sin casa. A este tipo de políticas, Castel las denomina “políticas de inserción” diciendo que “obedecen a una lógica de discriminación positiva: se focalizan en poblaciones particulares y zonas singulares del espacio social, y despliegan estrategias específicas” (Castel, 2004: 422).

En relación a la situación de Argentina respecto a las políticas focalizadas es muy clara la apreciación de Lo Vuolo (2004) cuando afirma que no se busca superar el problema (de la exclusión) sino meramente administrarlo como un componente funcional a los principios de organización social y evitar así que afecte al cuerpo “sano” de la sociedad. Esto se suma a la visión de los organismos internacionales que proclaman que la solución es a largo plazo y que llegará a partir del crecimiento económico y la generación de trabajo genuino. Es por esta razón que existe una primacía de políticas de tipo asistenciales, que se encargan de atender los emergentes de la pobreza. Son aplicadas indistintamente por el estado nacional o provincial.

El pacto de gobernabilidad democrática en el Estado Neoliberal, ya no se sustenta en el Estado como mediador entre el capital y el trabajo, porque el trabajo protegido, completo y permanente aparece como un bien que no alcanza para todos sino para los más calificados. Como es inevitable que muchos sectores dependan de trabajos eventuales y precarios, el Estado debe desarrollar un sistema de políticas sociales que les garanticen a todos un mínimo de inserción, de tal modo que no se produzcan conflictos sociales. Al mismo tiempo se genera otra forma de dependencia, como la existente entre beneficiario y programa social.

### **Neoliberalismo y educación en Argentina**

En educación el impacto del neoliberalismo se manifiesta fundamentalmente, en que el sistema educativo comienza a funcionar bajo la lógica de la primacía del mercado sobre el Estado en todos sus aspectos.

Whitty señala que las ideas que la Nueva Derecha propone para la educación pública se sintetizan en: la privatización de los servicios que antes eran costeados con fondos públicos, mediante el pago de aranceles a cargo de los usuarios; la privatización de la administración de los servicios generales que antes eran realizados por su propio personal (pago de sueldos, servicios de limpieza, mantenimiento, etc.), dentro de estas formas de privatización se encuentran distintos tipos de autogestión

y gerenciamiento de instituciones y también contempla, principalmente para la educación superior, la venta de bienes o empresas que pueden producir ingresos monetarios, tales como predios, editoriales, laboratorios, hospitales, etc. (Paviglianiti, 1991).

En la agenda educativa latinoamericana y en Argentina, a partir de la Ley Federal de Educación del año 1993, y con la actual Ley de Educación Nacional N° 26.206, se incorpora como cualidad deseable de la educación el término “equidad”, muchas veces utilizándolo como sinónimo de igualdad, o intercambiándolo indistintamente; inclusive forma parte del discurso de muchos estudiantes de profesorados y aún de muchos docentes a la hora de definir la educación con la que sueñan. Quizás por ello resulta imperiosa la necesidad de su conceptualización en el contexto neoliberal.

Equidad significa “dar a cada uno lo que merece”, mientras que igualdad es un “principio que reconoce a todos los ciudadanos capacidad para los mismos derechos”; es claro que se habla de cosas distintas.

La igualdad denota la búsqueda de justicia social que se vincula claramente a las premisas del Estado de Bienestar mientras que la equidad, asociada a los Estados Neoliberales, orienta sus estrategias de modo diferenciado, reservando la buena calidad de los bienes y servicios para quienes puedan adquirirlos o comprarlos en el mercado y “asistiendo” a aquellos que por insolvencia económica no puedan acceder a los mismos.

“En la propuesta educativa neoliberal, la promoción de la equidad requiere un modelo de financiamiento en el cual los sectores más pudientes de la sociedad deben pagar por su propia educación, y los sectores más pobres deben ser subsidiados por el gobierno, por sus padres, por sus comunidades y/o por entidades filantrópicas. En términos de políticas de financiamiento educativo, este mecanismo permite que los fondos públicos, aunados a las instituciones filantrópicas, se canalicen fundamentalmente a financiar la educación de los pobres” (1) (CLACSO, 2000: 20) y cumplir con el enunciado de universalización de la enseñanza básica.

### **Las políticas de promoción de la igualdad educativa**

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 destina su Título V a las Políticas de promoción de la Igualdad Educativa haciendo constar en el artículo 79 que “el Ministerio de Educación de la Nación, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación fijará y desarrollará políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género

o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación” (2006).

Es pertinente reflexionar sobre la impronta de esta normativa, ya que jerarquiza

la “igualdad educativa” por sobre un piso de múltiples desigualdades (sociales, económicas). Se atacan los “síntomas” a partir de la focalización sin “orientar la mirada hacia aquellos principios universales que integren las partes saludables y enfermas, pobres y ricos, empleadas y desempleadas, de un modo radicalmente diferente del que actualmente existe en nuestras sociedades” (Lo Vuolo, 1996: 37).

Las políticas de promoción de la igualdad educativa asumen un carácter que intenta ser compensatorio de las desigualdades sociales y tienden por tanto a aliviar las situaciones más graves de exclusión que genera una sociedad librada a la lógica del mercado. Pero, como sostiene Coraggio, “la ineficiencia de la política social neoliberal es estructural, como lo son las causas de la exclusión: mas allá de las intenciones de sus agentes directos, el asistencialismo focalizado es la otra cara de la irracionalidad de un capital que opera sin otros límites que la competencia” (Coraggio, 1999: 13).

Las mismas están destinadas a niños y adolescentes que no han ingresado a la escuela, la han abandonado o son potencialmente vulnerables a desertar de la misma por repitencia, fracaso, sobreedad, etc. La mayoría de estos niños pertenecen a grupos familiares que constituyen los sectores más pobres de la sociedad y por ello presentan condiciones extremas de vulnerabilidad y violencia social.

En estas políticas el diseño, implementación y control está a cargo de instituciones estatales. El Estado provee los recursos económicos necesarios con el apoyo de fundaciones locales, ONG y otras organizaciones nacionales o internacionales. La participación de la comunidad y de las organizaciones intermedias, en general está acotada a la detección de casos puntuales o al aporte de datos sobre las familias y los niños.

Los destinatarios son concebidos e incorporados exclusivamente como beneficiarios: directos (en el caso de becas estudiantiles o ayudas económicas) o indirectos (en el caso en que la asistencia llegue a los establecimientos escolares).

En la actualidad en materia educativa existen en nuestro país cuatro programas que se enmarcan dentro de las políticas de promoción de la igualdad educativa:

- Programa Integral para la Igualdad Educativa.
- Programa Nacional de Acciones Compensatorias en Educación.

- Programa Nacional de Becas Estudiantiles.
- Programa Nacional de Inclusión Educativa, éste último consta de cuatro líneas de trabajo: “Todos a Estudiar”, “Volver a la Escuela”, “PNIE Rural” e “Inclusión de Chicos con Causa Judicial”.

### **Programa Nacional de Inclusión Educativa (PNIE)**

El PNIE se desarrolla a partir del 2004 con una Línea de Trabajo que es el programa “Todos a Estudiar”, depende del Ministerio de Educación de la Nación, y tiene como objetivo promover y facilitar la inclusión al sistema educativo de niños, niñas y jóvenes que alguna vez asistieron y que actualmente no asisten a la escuela. El área de cobertura es todo el territorio nacional y sus destinatarios son niños, niñas y jóvenes entre 11 y 18 años que han abandonado la escuela y que desean continuar sus estudios en algunos grados correspondientes al 2° ó 3° Ciclo de la EGB y/o Polimodal (o equivalentes) (2).

Se implementa a través de una Beca Estímulo para el niño y también brindando apoyo financiero para el desarrollo de propuestas pedagógicas institucionales, para los facilitadores pedagógicos y para la adquisición de equipamiento escolar para el desarrollo de actividades complementarias.

A partir del 2006 se abre una nueva línea de acción dentro de este Programa Nacional de Inclusión Educativa que se denomina “Volver a la escuela”, dirigida a niñas y niños de 6 a 14 años que se encuentran fuera del sistema escolar pero en edad de cursar la educación obligatoria. Busca cumplir con el Artículo 2 de la Ley N° 26.075 de Financiamiento Educativo que sostiene “garantizar un mínimo de diez años de escolaridad para todos los niños, niñas y jóvenes (...)”.

La normativa que enmarca las acciones desarrolladas por el Programa “Volver a la Escuela” es la Resolución Ministerial N° 677 (Ministerio de Educación de la Nación) y expresa en su objetivo que “el programa nace para dar respuesta al problema de la exclusión educativa y social de niños, adolescentes y jóvenes (...) que se encuentran fuera del sistema escolar (...) apoyando con diferentes estrategias la vuelta y la permanencia de aquellos que no concurren a la misma...” (2006).

Este enunciado confirma al menos dos de las reflexiones anteriores: en primer lugar la intervención estatal prevista es claramente focalizada, y en segundo lugar supone que con “estar adentro” del sistema educativo se responde al problema de la exclusión social. En ese sentido, lo falaz de este argumento coincide con lo que sostiene el Grupo de Trabajo de Educación y Sociedad de la CLACSO cuando afirman: “promover la equidad a través

de políticas escolares compensatorias supone que la educación, por sí sola, contribuye a la igualdad social (...) la noción de equidad educativa tiene un alcance limitado para contrarrestar las desigualdades propias del sistema capitalista” (CLACSO, 2000: 17).

En la sección II de la misma resolución se expresa que “el proceso de inclusión deberá involucrar también al grupo familiar” (Res. N° 677, 2006: 5).

Una reflexión sobre tal afirmación nos conduce al siguiente análisis: la mayoría de las veces el abandono, la deserción escolar o el no-ingreso directamente a la escuela, forma parte de lo cotidiano del grupo familiar al que pertenece el niño, porque tal como lo indican los teóricos, la exclusión es un fenómeno complejo y multicausal que “entrapa” no sólo a la familia sino al entorno, por ello se habla de “territorios de exclusión” ubicados en las villas, los barrios periféricos, los asentamientos, etc. Estos territorios manejan un universo de códigos propio, diferente al de la escuela. Por ello también resulta bastante llamativo que la información para difusión disponible en la página Web del Ministerio de la Educación sobre el Programa “Volver a la escuela” afirme que los niños que no están dentro del sistema educativo “pierden la alternativa de ingresar y participar de un universo simbólico común y compartido con el resto de la sociedad”.

Remitiéndose a lo que muestra la realidad cotidianamente, entendemos que no existe tal universo común y mucho menos compartido entre los grupos excluidos y el resto de la sociedad. Es más, en estos últimos años, la distancia entre unos y otros manifiesta profundas rupturas. Se ha construido en torno a los excluidos un discurso estigmatizante donde el otro aparece como amenaza, como violento, como responsable de la inseguridad al que hay castigar, perdiendo de vista que los excluidos son los primeros violentados por las políticas que el sistema ha creado.

### **El PNIE “Volver a la escuela” en una institución escolar de San Luis**

En relación al Programa “Volver a la Escuela” se puede decir que es bastante flexible y deja espacio a que cada jurisdicción a través de una Mesa de Coordinación Provincial, elabore las mejores propuestas para desarrollarlo adecuándolo al contexto. Esto también es propio de la visión neoliberal sobre descentralización, es decir mientras se respeten ciertas normas establecidas desde los organismos centrales, lo demás puede flexibilizarse.

## **fundamentos en humanidades**

Los establecimientos que desarrollan este programa en la ciudad de San Luis son: Escuela Santa María Eufrasia (cuenta con los nueve años que antes conformaban los EGB), Centro Educativo Eva Perón (cuenta con todos los niveles), Escuela Rosario Mercedes Simón (cuenta con los nueve años que antes conformaban los EGB), Escuela Esteban Adaro (cuenta con los nueve años que antes conformaban los EGB), Escuela Tulio Zabala (cuenta con los nueve años que antes conformaban los EGB), Escuela Pancha Hernández (los seis años que conformaban EGB 1 y 2), Puertas del Sol (todos los niveles).

Un dato a destacar es que estas escuelas se encuentran cercanas o enclavadas en barrios populosos de la ciudad, con un número importante de familias pobres cuyos adultos se desempeñan en trabajos informales (cartoneros, ayudantes de albañil, empleadas domésticas) o son beneficiarios del Plan de Inclusión Social provincial “Trabajo por San Luis” dedicado a arreglos y limpieza de rutas y caminos de acceso a distintas localidades, desembanque y limpieza de canales de riego, ejecución de nuevos canales de riego, recuperación turística y parquizaciones de espacios verdes.

Nuestra intención fue acercarnos a una de las escuelas mencionadas a fin de conocer cómo se estaba desarrollando el programa “Volver a la Escuela”, por ello concurrimos a la Escuela Juan T. Zabala que también implementa el programa “Todos a Estudiar”. A partir del trabajo realizado y de las entrevistas con directivos y docentes que participan fuimos reconstruyendo y aproximándonos a la realidad de estas políticas de promoción de la igualdad educativa.

En octubre del año 2004 la escuela Juan T. Zabala recibe una notificación de una dependencia del gobierno provincial llamada “Escuela y Sociedad”, para formar parte del programa “Volver a la escuela”. En el 2005 firma un acta de compromiso donde acepta integrarse a dicho programa.

En el relato la directora de la escuela recuerda “... lo complejo que era, porque no sabía si tomarlo o no, si tenía gente capacitada para llevarlo a cabo. Cuando convoqué a los docentes la mayoría dijo que no, en general no había apoyo institucional porque los alumnos que deberían incorporarse no habían terminado la escuela primaria y eran considerados chicos problema. Busqué a los docentes que compartían un poco la idea. Al principio tenían dos horas de huerta, dos horas de carpintería, siempre coordinadas por docentes. Desde Familia Solidaria (programa del Gobierno provincial) se nos pide que contengamos un grupo de chicos que ellos tenían de distintos barrios a cambio de enviarnos dos capacitadores en huerta. Cada 28 chicos nos asignaban dos docentes”.

Hasta ese momento tanto la Mesa Coordinadora provincial como la escuela misma se limitaron a cumplir sólo lo estipulado en la normativa, es decir los chicos concurrían dos horas a trabajar con los facilitadores pero no necesariamente en tareas pedagógicas.

Posteriormente la misma docente expresa una serie de dificultades que se suscitaron en relación a:

- El gobierno provincial, quien después de firmar dicho convenio se desentiende del acompañamiento del programa, limitando su participación a enviar los fondos para su funcionamiento. “El dinero proviene de fondos nacionales, se recibía las órdenes de pago y entregábamos a los que habían cumplido. La provincia controlaba lo financiero. A los chicos que no cumplían no se les pagaba y el dinero de esa beca servía a la institución”. Esto ha sido modificado en la actualidad ya que los beneficiarios cobran directamente en el banco o por tarjeta después de que la institución envía el listado de alumnos.
- La propia institución ya que hubieron docentes que no quisieron trabajar con este tipo de alumnos. También el resto de los alumnos de la escuela los discriminaban: al principio eran objetos de burlas y discriminaciones, les decían “los grandotes”, “el viejote”.
- La familia de los chicos, en general y por las características ya descritas, no acompañaron el proceso, al respecto la maestra dice: “las chicas embarazadas que empezaron terminaron dejando el programa”. Vinculado a esto, nos afirmó que eran los mismos chicos quienes sentían vergüenza al punto de auto discriminarse.

A partir del 2007 la escuela comienza a plantearse una estrategia pedagógica diferente para desarrollar el programa, en tal sentido la directora expresa: “presentamos otro proyecto porque bajó la matrícula de la escuela y sobra un docente, entonces para que no quedara sin trabajo, pusimos en ejecución el proyecto de incluir como un grado común el constituido por esos chicos, con el horario completo, con las materias especiales, todo”.

Evidentemente esta decisión marca un cambio importante en el modo de concebir la tan ansiada inclusión educativa, que dependió exclusivamente de la buena predisposición de los docentes que asumieron una mayor responsabilidad en su trabajo, dedicación y esfuerzo. Conformaron un grupo de trabajo, donde todas las actividades y propuestas son pensadas y llevadas a cabo con la aprobación de todos.

Los relatos dan cuenta de este proceso, tanto en sus logros como dificultades: “...fue todo un trabajo poner límites pero, a la vez hacerles elegir por ejemplo en qué aula querían estar y eligieron al lado de los

más grandes. Los alumnos estaban contentos de pasar a ser un grado más en la escuela... La mayoría son del barrio, hubo muchos sinsabores, con robos, intervino la policía del menor. Hoy ya se acostumbraron y la institución también y son uno más”.

“Nosotros no tenemos adaptación curricular sino que cuando logra el currículo se incluye en el grado al que corresponde (por los logros obtenidos). Conjuntamente, se va consultando a la maestra del grado al que correspondería y se le empiezan a tomar los trimestrales de ese grado aunque todavía esté en el grado recuperador; si le va bien se integra porque ya conoce a la maestra que es la que lo ha evaluado y ya sigue en el grado que le corresponde... Pudimos comprar elementos para poner en funcionamiento un programa radial realizado en su totalidad por los alumnos y fue difundido por una radio de FM”.

“Nuestro trabajo fue premiado como la escuela que mayores logros había obtenidos. Los docentes que llevan a cabo el programa pudimos concurrir con los alumnos al mar (Chapad Malal) de vacaciones en el 2007, donde conocieron y compartieron con chicos de otros lugares del país que estudian con este tipo de programas. Para ellos fue una experiencia muy linda ya que la mayoría nunca se va de vacaciones, ni conocían el mar. Los maestros aprovechamos esta motivación de los chicos y organizamos en pos de este viaje, distintas experiencias educativas que mostraran los logros alcanzados en relación al arte, la lengua, la escritura, entre otros”.

Respecto a los logros pedagógicos nos explicaron que:

- Algunos alumnos pudieron rendir libre la primaria y ya fueron promovidos a otras escuelas luego de completar el noveno año y siguen cobrando la beca del programa “Todos a Estudiar”.
- Otros estudiantes asistiendo al grado recuperador pudieron integrarse al grado común de acuerdo a sus logros. Mientras que otros permanecen en el grado recuperador y asisten a contraturno al apoyo escolar.

Es necesario destacar que los estudiantes que han logrado permanecer y progresar en este proceso de inclusión, han sido los que fueron contenidos por la escuela y acompañados por sus padres.

### **Algunas reflexiones para seguir pensando**

Nos parece que es innegable que la escuela puede ser visualizada y de hecho lo es, como el “último espacio público” (Redondo y Thisted, 1999) antes de la desafiliación social, por tanto puede aparecer como el salvavidas después de un naufragio, pero no debe olvidarse que esa

escuela que hoy pretende contener a los niños, niñas y jóvenes pobres es la misma que los expulsó.

Entonces, hay que ser cuidadoso frente a posturas demasiado optimistas respecto del funcionamiento de estas políticas de promoción de la igualdad educativa, porque el éxito de las mismas no puede quedar librado a la buena voluntad de los docentes de las escuelas. Si bien este trabajo da cuenta del esfuerzo hecho por la institución escolar, demuestra una vez más la ausencia del Estado como garante del buen funcionamiento de sus propias políticas sociales; ya que sólo interviene con el dinero para las becas y se desentiende de lo pedagógico y lo humano, entre otras cuestiones.

Desde una postura radical, James Petras (2002) sostiene que el problema real de los excluidos no es la incorporación, sino la transformación del sistema de propiedad y de poder, a fin de que los pobres tengan acceso al control de los recursos de riqueza y servicios sociales. Por ello, frente a las políticas sociales desarrolladas en el marco del Estado Neoliberal, cabe la reflexión sobre qué tipo de sociedad se está construyendo, ya que no es posible hablar de derechos, ni de igualdad cuando muchos hombres, mujeres y ahora, niños, niñas y jóvenes, tienen como único horizonte de vida pertenecer al ejército de “hombres subsidiados”, cautivos de esa condición y de la autonomía perdida que esto conlleva ♦

### Notas

- 1- Algunas de las instituciones que apoyan la implementación de las políticas focalizadas en educación, a través de diferentes estrategias en Argentina son Fundación de Organización Comunitaria FOC, Fundación SES, Asociación de Padrinos de Alumnos y Escuelas Rurales. A nivel internacional: Actino Aid (Inglaterra), Asociación Alemana de Educación de Adultos (AAEA) de Alemania, Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEEAL) con representantes en 21 países de América Latina, Plataforma Interamericana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo (PIDHDD) con representantes en 15 países, Save the Children UK presente en 8 países latinoamericanos.
- 2- Es necesario aclarar que en el momento de crearse el Programa Nacional de Igualdad Educativa se encontraba vigente aún la Ley Federal de Educación que estructuraba la educación en ciclos (EGB1, EGB2, EGB3 y Polimodal), de tres años cada uno. La actual Ley 26.026 promulgada en el 2006 establece una diferencia estipulando Primario y Secundario cada uno de 6 años.

## Referencias bibliográficas

Anderson, P. y otros (1997) *La trama del neoliberalismo*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del C.B.C.

Buenfil Burgos, R. (1991). *Análisis de discurso y educación*. Disponible en: [www.uv.mx/dei/DSMEI/DSMEI2002-2004/lect\\_formacion.htm](http://www.uv.mx/dei/DSMEI/DSMEI2002-2004/lect_formacion.htm)

Brugué, Goma y Subirats (2002). De la pobreza a la exclusión social. Nuevos retos para las políticas públicas. *Revista Internacional de Sociología*, N° 33. Tercera Época.

Cano, D. (1996). *Conversos, técnicos y caníbales o acerca de las desventuras de la pedagogía en el laberinto del Estado Malhechor*. Buenos Aires: Centro de Estudios Multidisciplinarios.

Castel, R. (2004). *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.

CLACSO (2000). *Grupo de trabajo de educación y sociedad*. Mimeo. Disponible en: <http://campus.clacso.edu.ar>.

Coraggio, J. (1999). *Política social y economía del trabajo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Graciarena, J. (1995). *El Estado latinoamericano en perspectiva. Figuras, crisis, prospectiva*. Buenos Aires: UBA - Oficina de Publicaciones del C.B.C.

Hayek, F. (1944). *Camino de servidumbre*. Madrid: Alianza Editorial.

Laurell, A. C. (1995). Para pensar una política social alternativa. En C. Vilas (coord.), *Estado y políticas sociales después del ajuste. Debates y alternativas*. México: Nueva Sociedad. UNAM

Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006).

Lo Vuolo, R. (1996). *Contra la exclusión*. Buenos Aires: Ciepp/Miño y Dávila.

Lo Vuolo, R. (2004). *La pobreza... de la política contra la pobreza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Offe, C. (1996). *Un diseño no productivista para las políticas sociales*. Buenos Aires: Ciepp/Miño y Dávila.

Paviglianiti, N. (1991). *Neoconservadurismo y educación: un debate silenciado en la Argentina del '90*. Buenos Aires: Del Quirquincho

Petras, J. (2002). *El impacto político y social del neoliberalismo en América Latina*. Disponible en: [ar.geocities.com/veaylea2002/petras/04-10-00impacto.htm](http://ar.geocities.com/veaylea2002/petras/04-10-00impacto.htm)

## **fundamentos en humanidades**

Resolución Ministerial N° 677. (2006). Ministerio de Educación. Programa Nacional de Inclusión Educativa.

Redondo, P. y Thisted (1999). *La apuesta por la igualdad de la enseñanza*. Disponible en: [www.unsam.edu.ar/mundoscontemporaneos/pdf](http://www.unsam.edu.ar/mundoscontemporaneos/pdf).

Rosemberg, F. (2005). Ponencia presentada en el II Foro de la Primera infancia. Bogotá. Colombia: Mimeo.

Torres, C. (1996). *Las secretas aventuras del orden Estado y Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.



***Fundamentos en Humanidades***

*Universidad Nacional de San Luis – Argentina*

*Año IX – Número II (18/2008) pp. 155/172*

Una lectura crítica del Plan de  
Desarrollo Institucional 2008-2018 de  
la Universidad Nacional de San Luis.  
¿La posibilidad de un proyecto de  
Universidad Latinoamericano?

**A critical reading of the Institutional Development Plan 2008-2018 of Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Is there any possibility of a Latin American University Project?**

**María Noelia Gómez**

Universidad Nacional de San Luis  
noelia\_gomez292@hotmail.com

(Recibido: 14/10/08 – Aceptado: 30/03/09)

**Resumen**

Desde la perspectiva de la Filosofía Latinoamericana, el presente trabajo intenta aportar una lectura crítica de la realidad universitaria actual, específicamente del contexto de creación de un Plan de Desarrollo Institucional que se propone en la Universidad Nacional de San Luis como proyecto para los próximos 10 años. Pero además también enuncia una utopía: la posibilidad de construir colectivamente un proyecto de universidad más próximo a nuestra realidad latinoamericana.

**Abstract**

From the perspective of Latin American philosophy, this work presents a critical reading of university's current reality, specifically with respect to the context of the Institutional Development Plan in the UNSL for the next ten years. It states a utopia: the possible construction of a collective university project based on our Latin American reality.

## **Palabras clave**

Filosofía latinoamericana - centro - periferia - universidad - proyecto  
- educación

## **Key words**

Latin american philosophy - center - periphery - university - project -  
education

## **El punto de partida**

“Es que nadie camina sin aprender a caminar, sin aprender a hacer el camino caminando; sin aprender a rehacer a retocar, el sueño por el cual nos pusimos a caminar un día...”  
Paulo Freire, Pedagogía de la esperanza.

Cuando escribimos, siempre lo hacemos desde algún lugar, siempre desde algunas ideas, desde algún espacio ocupado, desde algunos valores que sostenemos. Siempre escribimos (o educamos, o hablamos) en contra de algo, a favor de algo, para algo. No hay escritura neutral, como tampoco práctica educativa que lo sea.

En este caso, al escribir, nuestro punto de partida es un espacio (o unos espacios) que se pueden concebir como “campos de batalla” (Dussel, 1977: 3) y que confluyen, se confrontan, se entrecruzan, se bifurcan o se superponen. El mismo punto de partida es múltiple, es complejo y nuestro lugar (de estudiantes) por lo tanto, también lo es.

Distinguimos entre estos espacios, aquellos que según Enrique Dussel constituyen el “centro” y aquellos que son la “periferia”. Según este autor, el espacio del centro, ocupado por los sectores dominantes, se presenta como un espacio sin contradicciones, “orgánico e imperial”, que “comprende todos los espacios” y se impone como ontología. Ésta “surge de una experiencia anterior de dominación sobre otros hombres, de opresión cultural sobre otros mundos. Antes del ego cogito hay un ego conquiro (el ‘yo conquisto’ es el fundamento práctico del ‘yo pienso’). El centro se impuso sobre la periferia desde hace cinco siglos” (Dussel, 1977: 4).

Y la periferia, desde la cual surge según Dussel el pensamiento crítico y las alternativas a la ontología del centro, termina casi siempre por dirigirse hacia el centro, ser “absorbida” por el centro y esto implica “su muerte como filosofía; su nacimiento como ontología acabada y como ideología.

El pensar que se refugia en el centro termina por pensarlo como la única realidad. Fuera de sus fronteras está el no-ser, la nada, la barbarie, el sin-sentido. El ser es el fundamento mismo del sistema o la totalidad de sentido de la cultura y el mundo del hombre del centro” (Dussel, 1977: 4-5). Según este autor, la filosofía nació en estos espacios periféricos en sus tiempos creativos, pero poco a poco se fue hacia el centro, en su época clásica, convirtiéndose en una gran ontología.

Entonces, manejándonos con estas categorías, partimos del espacio -centro- que ocupa un Plan de Desarrollo Institucional propuesto recientemente por las autoridades de la UNSL para el período 2008-2018. Más allá se encuentra el espacio (periférico, definido por el centro) asignado a los alumnos, docentes y al resto del personal de la UNSL para la participación en este Plan. Por cierto, también partimos del espacio (periférico) de resistencia, autónomo, casi contestatario que se fue construyendo con un grupo de estudiantes para leer y re pensar y proponer alternativas a dicho Plan. Más acá, partimos de un espacio (también periférico, pues es un “Optativo”; no forma parte del currículo obligatorio de las carreras de la UNSL) que nos proveyó las herramientas teóricas de la Filosofía Latinoamericana para pensar nuestra propia realidad y pensar-nos como parte de ella, en estas intrincadas tramas y modos en que los sujetos se objetivan y devienen como tales. Entonces, también un espacio desde el que partimos es el de la Filosofía Latinoamericana como un espacio histórico de luchas, de teorías, de prácticas que se nos ofrece como una filosofía situada, para pensar lo no-filosófico: nuestra propia realidad.

Los espacios, entonces, devienen configurados y configuradores de sujetos, de vínculos, de prácticas, de teorías. Somos atravesados por estos múltiples planos que conforman una institución pero a la vez somos parte de ellos, los configuramos, les aportamos nuestras propias palabras, prácticas, normas, valores, etc. Vamos siendo configurados, en el decir de Ana Quiroga, al interior de una trama vincular, donde el vínculo con los otros se convierte en la modalidad fundante de nuestro estar en el mundo y de ser el mundo para nosotros (Quiroga, 1986: 47-57). Es en el vínculo con los otros donde vamos configurando un modo de ser, de aprender, de valorar, de significar, de actuar en la realidad concreta. Los espacios, las temporalidades, los vínculos, las instituciones, desde esta perspectiva dejan de ser externos a los sujetos, no son ya sólo “contexto” sino “texto”, inscrito en nuestros propios cuerpos, en nuestros propios rostros, en nuestra propia subjetividad.

El punto de partida es múltiple, como vemos. Son muchos los espacios que confluyeron en este momento histórico de la UNSL y que, en esta

oportunidad, se presentan como símbolos susceptibles de ser convertidos en objeto de conocimiento, en acontecimientos posibles de ser estudiados, leídos, vividos, sospechados desde unas palabras, desde unas teorías, desde unas categorías que sean un poco más nuestras, un poco más de todos los habitantes de Latinoamérica.

Sobre estas categorías elegidas para leer esta realidad “hecha texto” en nuestros cuerpos, pensamientos y acciones, nos detendremos en este apartado, para luego en el próximo poder utilizarlas como herramientas que, como propone Jorge Larrosa, nos permitan “leer” críticamente “aquello que pasa” de manera que pueda convertirse en aquello que “nos pasa”; para que pueda dejar de ser aquello que pasa fuera de nosotros y pasar a ser una experiencia subjetiva, una “experiencia de sí” (Larrosa, 1998).

Uno de los puntos de partida entonces es la filosofía latinoamericana, que, según Arturo Roig, “se ocupa de los modos de objetivación de un sujeto a través de los cuales se autorreconoce y se autoafirma como tal. Esos modos de objetivación son, por cierto, históricos y no siempre se logra a través de ellos una afirmación de subjetividad plena” (Roig, 1993: 105). La filosofía latinoamericana por tanto tiene estrecha relación con la historia. Quienes hacen esta filosofía no pueden desprenderse del lugar social, histórico, cultural que ocupan al hacerla, no es una filosofía despersonalizada, no es un discurso a-político, a-histórico, neutral.

Es una forma de narratividad que se expresa en dos tipos de discursos: los discursos constatativos, que describen la realidad tal cual es, y los discursos performativos, que plantean una utopía, la posibilidad de transformar aquello que describimos como realidad y que, bajo muchas formas, reiteradas veces; pensamos o nos hacen pensar que no es posible de ser modificada. Para Roig, por tanto, el tipo de relato propio de la filosofía latinoamericana “es a la vez relato especulativo y relato emancipatorio” (Roig, 1993: 109).

La filosofía latinoamericana es un pensar matinal, que cree en la validez del discurso del futuro, de los discursos preformativos; no piensa sobre lo ya pensado, sobre otro pensamiento, sino sobre la propia realidad que es su punto de partida (la realidad latinoamericana, la realidad de los pobres y oprimidos) para plantear un proyecto, un cambio, una utopía.

Es una filosofía de la sospecha, que intenta leer no sólo los discursos en su nivel manifiesto, de lectura inmediata, sino que va más allá, intentando leer el nivel implícito de todo texto (o de toda norma, o de todo discurso, o de toda práctica), lo que se lee entre líneas, o en más de una lectura. Esta sospecha encuentra su fundamento no en las “leyes de la razón”, no en la crítica, no en otros pensamientos, sino que en la propia realidad

concreta en la que ancla, en la que asienta sus planteos filosóficos. La justificación de la filosofía latinoamericana está en la acción misma, en la práctica y no en otro pensamiento, de ahí que se convierta en una praxis y esté lejos de ser ontología; praxis que tiene como cuestión clave o como punto de partida al hombre, al sujeto mismo. Retomando a Roig (2003), podemos decir que la pregunta por el hombre y su auténtico modo de ser es la clave de todo pensar latinoamericano. Veamos, desde aquellos distintos espacios que mencionábamos, cómo se concibe al hombre, al/ los sujeto/s de la UNSL y en qué reside su razón de ser. Veamos qué proyecto de universidad se propone desde esos espacios, desde esos discursos, y si es posible, desde un discurso del futuro, una universidad más cercana a nuestras necesidades y a nuestra historia.

### **¿Ejercer la sospecha? Leyendo “entre-líneas” el Plan de Desarrollo Institucional**

“Quiero despertarme en un mundo agradable, quiero darme en libertad. Ya no quiero dar lo que no tiene más sentido, sólo quiero aquí estar...”  
Serú Girán, Mundo Agradable

En este camino de andar pensando nuestra propia realidad, retomamos a Jon Sobrino quien, tomando a Ellacuría, nos invita a enfrentarnos a las cosas reales en una triple dimensión:

“- el hacerse cargo de la realidad, lo cual supone un estar en la realidad de las cosas –y no meramente un estar ante la idea de las cosas o el sentido de ellas–, un estar ‘real’ en la realidad de las cosas, que en su carácter activo de estar siendo es todo lo contrario de un estar cósico e inerte e implica un estar entre ellas a través de sus mediaciones materiales y activas;

- el cargar con la realidad, expresión que señala el fundamental carácter ético de la inteligencia que no se le ha dado al hombre para evadirse de sus compromisos reales, sino para cargar sobre sí con lo que son realmente las cosas y con lo que exigen;

- el encargarse de la realidad, expresión que señala el carácter práxico de la inteligencia que sólo cumple con lo que es, incluso en su carácter de conocedora de la realidad y comprensora de sentido, cuando toma a su cargo un hacer real” (Sobrino, 1997: 8).

Este triple trabajo exige, de quienes estamos inmersos en la realidad que intentamos analizar, tomar distancia, poder objetivarla para comprender sus mecanismos y sus particularidades. Poder, estando “en” ella, salirnos para intentar mirarla más críticamente, leyendo las razones profundas de los acontecimientos que nos atraviesan.

El “hacernos cargo” de la realidad supuso para estudiantes y docentes (invitados –o no– por las autoridades a participar en la construcción del Plan de Desarrollo Institucional de la UNSL) estar “en” esa realidad que se nos presentaba (el lanzamiento de este Plan y junto con él un proyecto de universidad para los próximos 10 años) y desde ahí, desde adentro (o desde la periferia), ponernos en movimiento para empezar a comprender aquello que acontecía.

El Plan de Desarrollo Institucional es lanzado en la Universidad Nacional de San Luis por la gestión en abril del 2008. En un acto en donde se invitó a la comunidad universitaria (debemos aclarar que sólo a algunos les llegó “invitación especial” para dicho acto), el rector y el resto de las autoridades hacen público el mencionado Plan. Presentan de manera general la intención de elaborar un proyecto de universidad para los próximos 10 años y para ello cuáles van a ser las actividades y reuniones que se llevarán a cabo desde entonces hasta fin de año. Acompañando este acto y el resto de las actividades, se hace conocer el “Documento Base para la construcción del Plan de Desarrollo Institucional 2008-2018 de la UNSL”, cuyos autores son el rector y la vice-rectora de la UNSL, y que sutilmente, por ser discurso del centro, se presenta como ontología y se impone como “la verdad de las cosas” antes de que los distintos actores se dieran lugar, tiempo y oportunidad para debatir qué universidad quieren a futuro. En este documento se presentan los lineamientos e ideas con que el centro piensa y concibe la universidad de los próximos 10 años.

En el acto de lanzamiento, las autoridades, en sus discursos demostraron “preocupación” por construir este proyecto de universidad con la participación de todos los integrantes de la universidad y de la comunidad, pero luego sus acciones no demostraron ir por el mismo camino. Estaban planteados en el cronograma de actividades pasos a seguir para ir hacia la construcción de dicho proyecto: una primera instancia de diagnóstico y evaluación, haciendo para esto foros permanentes de discusión con los distintos claustros y sectores de la comunidad, recuperando la historia documental de la universidad, entre otras actividades. Un segundo momento consistiría en “poner en práctica lo planeado” (estas fueron las palabras de la Secretaria de Planeamiento) elaborando proyectos para

alcanzar las metas pensadas y los objetivos que cada equipo de trabajo construiría en los foros de debate.

Ese mismo día por la tarde, fuimos convocados los estudiantes a un (primer y único) Foro de Debate Estudiantil (espacio definido inicialmente por el centro, por las autoridades, al que convocaron sólo a algunos alumnos y sólo algunas horas). La gestión envió invitaciones especiales a dichos estudiantes, teniendo en cuenta como criterios de selección sobre todo el promedio, y su participación en algún proyecto de investigación o extensión, y la participación en agrupaciones políticas (cabe aclarar que a ese primer y único foro sólo asistieron los militantes de Franja Morada, sembrando también esto dudas acerca del criterio de invitación a los movimientos).

En sólo tres horas, en dicho Foro, debíamos dar respuesta a la pregunta “¿Qué universidad queremos a futuro?” y emitir un documento firmado por todos los presentes. Esta misma consigna se repitió en las reuniones con docentes (los cuales fueron convocados con el mismo tipo de criterios meritocráticos con los que se convocó a los alumnos).

Dado este contexto, las acciones que desde nuestro lugar de estudiantes nos llevaron a “hacernos cargo” de esa realidad fueron la participación en ese Foro y la propuesta de abrir ese espacio a todos los alumnos de la UNSL para debatir, releer, repensar, criticar el documento base de dicho Plan, así como las actividades y metodologías planteadas por la gestión, y poder ir proyectando la universidad que nosotros queremos a futuro. Hacer esto suponía una toma de postura (¿estar “dentro” o estar “fuera” de los espacios creados y definidos por el centro?) y un animarnos a trabajar colectivamente (y desde la periferia) para ir creando las condiciones para que esta apertura del Foro Estudiantil se logre y los estudiantes de la UNSL deseen participar.

Este grupo de alumnos, que resiste los discursos, los espacios, los tiempos que va definiendo el centro para la construcción de dicho Plan y que va haciéndose visible, continuó reuniéndose “por fuera” de las actividades del Plan para ir planificando la apertura y convocatoria al Primer Foro (abierto) de Debate Estudiantil (cuyo nombre definitivo es “Jornadas de Reflexión Estudiantil”) e invitar a todos los estudiantes de la UNSL, sea cual sea su condición y lugar que ocupen.

Al leer el documento base del Plan de Desarrollo, lo primero que se dilucida es que se presenta como ontología, en el decir de Dussel, como una “ideología de las ideologías”, puesto que, desde el centro, define y presenta el ser de las cosas, cómo las cosas son; y ese centro, que es la única realidad, define la periferia: lo que “no-es”. Todo lo que no es

nombrado por esta ontología, todo lo que no queda adentro del espacio ontológico definido por el centro, queda en las “sombras” de la periferia, simplemente no existe, o no se puede ver.

Un ejemplo claro de este Plan, que lo presentan como “fruto del intercambio entre docentes, estudiantes, no docentes, autoridades, egresados, instituciones intermedias y ciudadanos” (¿cuándo sucedió ese intercambio que no nos dimos cuenta?) es todo lo que deja afuera, en la periferia: fundamentalmente la idea de una universidad más abierta al pueblo, más latinoamericana. También dejó fuera de la participación de este “intercambio” a todos aquellos que no cumplieran con el “estándar” de alumno, docente, egresado, empleado de la UNSL; es decir, el centro invitó a los Foros de debate de dicho Plan a los alumnos regulares, con mejores promedios, a los profesores efectivos, titulares, que dirijan algún proyecto de investigación, a los Doctores, etc. Dejó afuera a todos aquellos que no entraran dentro de estas categorías, dejó afuera, en la periferia, a todos aquellos que no se ajustan a la “norma” (profesores no efectivos, interinos, no doctorados, no directores de proyectos, a los proyectos de extensión, alumnos libres o no efectivos, de bajos promedios, trabajadores “en negro” de la universidad, como es el caso de algunos no docentes, etc.). Vemos cómo el discurso del centro se presenta como una ontología, “como el fundamento mismo del sistema o la totalidad de sentido de la cultura y el mundo del hombre del centro” (Dussel, 1977: 5), todo lo que queda fuera del centro carece de sentido.

En el Plan de Desarrollo Institucional se leen “entre-líneas” algunas teorías de base que son el fundamento de muchos de sus planteos, fundamentalmente, el desarrollismo, la teoría del capital humano y propuestas fuertemente neoliberales.

Para Mauricio López, (primer rector de la Universidad Nacional de San Luis) la ideología del desarrollo “tiende a imponer un modelo occidental de sociedad. Las grandes potencias insisten en evaluar el problema del Tercer Mundo (...) según el paradigma de las sociedades industriales avanzadas (...). El análisis del mundo subdesarrollado se limita a hacer un inventario de carencias y (...) en consecuencia los países pobres, si quieren embarcarse en la nave del progreso deberán repetir las peripecias de los ricos; de lo contrario, están perdidos” (López, 2008: 42). Esta idea de desarrollo es la que se sostiene aún en la actualidad y la que fuera criticada por Mauricio López en su tiempo. Un desarrollo a expensas de la pérdida de nuestra identidad latinoamericana. Un desarrollo que poco tiene que ver con las necesidades de nuestras sociedades. Mauricio López abogaba por un desarrollo que se adapte a las situaciones locales,

un desarrollo que se centre en el pueblo mismo, siempre y cuando ese pueblo “establezca por sí mismo los objetivos políticos, culturales, técnicos y espirituales y los medios que emplearan para movilizar sus fuerzas vivas” (López, 2008: 42). Un desarrollo que no se centre en la técnica sino en el hombre.

En la década de los 60, la teoría del capital humano, junto con el desarrollismo, hizo entender por primera vez a la educación como inversión y no como consumo, bajo una idea racionalista e individualista de las relaciones humanas. La educación cumpliría una función selectiva, de preparación de recursos humanos para el mercado de trabajo. La educación colaboraría al crecimiento económico. Bajo esta perspectiva lineal, optimista y economicista, el mundo de la educación y del mercado fueron teniendo muchos más puntos de contacto y el primero fue subsumiéndose a las exigencias del segundo. Hoy, en algunos planteos del Plan de Desarrollo Institucional de la UNSL esto puede leerse claramente.

En dicho Plan, se entiende a la educación como un bien y un servicio público, no como un derecho; aunque colocan al Estado como un garante para que dicho servicio se imparta. Sin embargo, bajo esta concepción se puede entender que quienes tienen el dinero o los bienes necesarios para “comprar” un servicio educativo de calidad podrán hacerlo, quienes no, recibirán un servicio de menor calidad o, en la mayoría de los casos, quedarán excluidos de él.

En el documento base además, y siguiendo con la misma línea de pensamiento, se define como la misión fundamental de la universidad la de “transmisión y producción de conocimientos especializados y de formación de recursos humanos de alta calificación”. Más adelante veremos cómo se distancia esta misión de la que propusiera Mauricio López años atrás, y comprenderemos, realizando una lectura culturalmente situada, que los contextos también fueron determinando y atravesando a las universidades, haciendo que definan sus objetivos y misiones en función de lo que se va imponiendo como lo deseado y esperado por la sociedad.

Más adelante, el Plan contradice el papel principal del Estado, al abrir las puertas a la posibilidad de otras fuentes de financiamiento que sostengan la universidad. Esta corriente, marcadamente privatista y propia del neoliberalismo, deja penetrar en las universidades públicas organismos externos (que pueden no tener nada que ver con la educación, como por ejemplo empresas o fundaciones de empresas) y permiten que el Estado se vaya corriendo de su rol de sostén y garante de la educación pública.

Esta descentralización puede leerse cuando proponen “gestionar recursos extra-presupuestarios para la ampliación de infraestructura” o

“entablar acuerdos con organismos públicos y/o privados para la expansión de la infraestructura” (Ricardo y Mainero, 2008: 16). En una primera lectura, sobre lo manifiesto, esto habla de infraestructura y de recursos materiales, pero si podemos ir más allá de lo que se lee en una primera instancia, esta apertura de la universidad pública a organismos privados no sólo se hará en temas vinculados a su sostén material, sino que, como ya está pasando, estos organismos definen también cómo y en qué invertir, qué proyectos financiar, cuántos alumnos recibir, a quiénes y de qué tipo de becas propiciar, etc. El financiamiento nunca es a-político, neutral. En la medida en que estas entidades privadas financian y sostienen (en lo material) las universidades, también penetran ideológicamente.

Esto puede verse en el documento base del Plan de Desarrollo, cuando se le da mucha mayor importancia a la investigación que a la docencia y extensión, aunque también aparecen mencionadas. Proponen fortalecer los conocimientos básicos y aplicados y la investigación para el desarrollo (Ricardo y Mainero, 2008), como otro de los planteos neoliberales y tecnocráticos cuya intención subyacente es sostener y financiar proyectos de investigación y carreras universitarias que tengan que ver con este tipo de conocimientos, ya que es lo más requerido en el mercado y es lo más rentable para las universidades. En detrimento de las humanidades y ciencias sociales, las ciencias básicas y aplicadas, o las ciencias exactas, ganan terreno y son las investigaciones y los profesionales más requeridos por el mercado. Se entiende así que a esto hay que apostar, estos proyectos hay que financiar, desde una lógica mercantilista y neoliberal.

El énfasis en lo tecnológico y lo científico, y la mencionada investigación para el desarrollo, responde a lógicas que se impusieron desde el desarrollismo y que se arraigaron con la implantación del neoliberalismo, y que arrastran a las universidades a ser centros de preparación de recursos humanos o vendedoras de servicios (tal como está mencionado en el Plan) según los requerimientos de un mercado cada vez más voraz y competitivo. Las palabras calidad y eficiencia están presentes en el Plan, dejando entre ver cómo la lógica neoliberal se cuela y se entremezcla con planteos, por otro lado, progresistas y aparentemente latinoamericanistas.

Revisando otros Planes Institucionales de otras universidades del mundo, “curiosamente” encontramos mayores parecidos entre el nuestro y la Universidad Carlos III de España o las propuestas para “Universidades Corporativas” de empresas como la Microsoft, que con las propuestas de una universidad revolucionaria que hiciera Mauricio López o con el Proyecto de Ley de Educación Superior Alternativo que ha elaborado la República Bolivariana de Venezuela, apostando a una universidad verdaderamente

latinoamericana, “para” y “desde” Latinoamérica. “Curiosamente” nuestro proyecto de universidad se parece más a los europeos que a los latinoamericanos. Vemos cuán vigentes son los llamados de atención a todos los latinoamericanos que hiciera José Martí, hace muchos, muchos años atrás.

Al igual que el Plan de Desarrollo Institucional de la UNSL, la Universidad Carlos III de Madrid, creada en el año 1989, plantea como su objetivo último el de “prestar a la sociedad un servicio público eficaz y de calidad”. Sostiene como filosofía “formar personas plenamente responsables y libres, sensibles a los problemas sociales y comprometidas con una idea de progreso basada en la libertad, la justicia y la tolerancia” (Universidad Carlos III, 2008). Ya en una primera lectura de este fragmento, hacen ruido las palabras “personas responsables y libres”, “idea de progreso”, “tolerancia”... ¿Cómo se conciben estas ideas en una universidad del “Primer Mundo”? ¿Qué idea de libertad y responsabilidad están sosteniendo? ¿Tolerancia hacia qué/quienes? ¿Libertad y responsabilidad para el “libre juego” del mercado? En fin, muchas preguntas que seguramente en una segunda lectura, aquella que puede ir más allá de lo manifiesto, empezarán a encontrar algunas respuestas.

La Universidad Carlos III también enfatiza en carreras modernas y flexibles, y al igual que el Plan de la UNSL, que puedan responder a las demandas científicas y tecnológicas de nuestra sociedad. Además se le consigna especial importancia a los estudios de tercer ciclo (doctorado y máster) indicando bajo una lógica meritocrática (la misma que se utilizó en la UNSL para seleccionar a los participantes de los Foros de debate) la devaluación que están sufriendo ya las carreras de grado y la importancia de los títulos de mayor nivel y/o de las especializaciones.

Al igual que la UNSL, cuando en su Plan propone fomentar la investigación para el desarrollo, la Universidad Carlos III agrega además la necesidad de un mayor contacto entre el estudiante y la empresa, con la intención de que la universidad responda cada vez más a los perfiles profesionales que demanda el mercado, en detrimento de respuestas que exige la comunidad desde sus necesidades más inmediatas y críticas.

Más explícitas son las propuestas de las llamadas Universidades Corporativas, las cuales son montadas por las grandes empresas (por ejemplo, Microsoft), financiadas y sostenidas por ellas para atender más específicamente los perfiles deseados por el mercado en directivos y trabajadores.

Este tipo de universidades empiezan a aparecer en los '90, cuando en el mundo resonaban las palabras: recursos humanos, trabajo en equipo, gestión por competencias, reingeniería de procesos, la gestión

del conocimiento, la orientación al cliente. En esta época, se hablaba de universidades montadas por grandes empresas, como Motorola, Oracle y Disney; las primeras en sostener y llevar a cabo la idea de universidad corporativa, poniendo en marcha sus propias instituciones.

“El modelo apunta al reconocimiento de facultades o disciplinas acordes con la actividad productiva de la compañía y con su estilo de gestión o cultura empresarial, y establece carreras ajustadas a las necesidades presentes y futuras de los puestos de trabajo. Y asimismo, estas *corporate universities* se dotan también de centros de selección y *assessment* y en ocasiones desarrollan una actividad de investigación que permite ofrecer asesoría técnica y aún consultoría en *management* al resto de los departamentos de la empresa” (Lozano, 2008: 2).

Definitivamente, estas propuestas para Universidades del “Primer Mundo” son válidas para estos países que históricamente han sido centro y han dominado política, ideológica, económica y culturalmente al resto del mundo. Pero nosotros, los dominados, debemos, volviendo a Ellacuría (Sobrino, 1997), cargar con la realidad de ser periferia y empezar a elaborar nuestro propio proyecto de, desde y para los latinoamericanos. No podemos implantar proyectos ajenos en nuestras universidades, no podemos adoptar el discurso y las políticas del centro cuando somos periferia y sabemos que eso significa seguir siendo dominados.

Tampoco podemos permitir que el nombre de Mauricio López sea empleado como “slogan” por quienes idearon el Plan de Desarrollo Institucional, cuando dicho Plan está muy lejos de retomar las propuestas de nuestro primer rector. Mauricio López buscaba, enmarcado en el marxismo y en el pensamiento latinoamericano, una universidad que se integre a un contexto de revoluciones y que contribuya al cambio que dichas revoluciones estaban buscando. Cambios radicales que hacían frente a las políticas del centro y que, retomando la historia de los movimientos latinoamericanos y la cultura de estas tierras, sostenían otros proyectos de universidad, con otras concepciones de hombre, de sociedad, de educación.

Leyendo el Proyecto de Estatuto de la UNSL del año 1974, cuando Mauricio López ocupaba el cargo de rector, podemos ver que sus ideas se ubican en una línea de pensamiento muy diferente a la que sostiene y defiende el documento del Plan de Desarrollo Institucional 2008-2018, aunque empleen su nombre como “símbolo” para ganar adhesiones e identificaciones de los sujetos que formamos parte de la universidad.

En dicho proyecto de Estatuto, que construyó Mauricio López junto con una comisión de personas que trabajaban en la UNSL, se define en el Artículo N° 3 a la universidad como “una comunidad de trabajo compuesta

por sus docentes, alumnos y no docentes, que integrada a la sociedad desarrolla sus fines propios y se relaciona con su ámbito inmediato y la Nación, considerando y dando respuestas a las necesidades y requerimientos del contorno, mediante su organización académica y la aplicación de sus servicios” (López y otros, 1974: 1).

Esta comunidad de trabajo “promueve, difunde y preserva el saber y la cultura a través de la enseñanza sistematizada, la investigación científica, la creación artística y otros medios de comunicación. Aunque permanece abierta al conocimiento universal, orienta su quehacer al proceso de liberación del hombre y la comunidad argentina; atiende con preferencia a aportar soluciones a los problemas de la provincia, la región y el país; rescata y estimula los valores de la cultura nacional y otorga prioridad a las actividades que favorezcan el crecimiento de la justicia, la mejor distribución de la riqueza y la participación social de todos sus grupos” (López y otros, 1974: 1).

Está de más aclarar que una universidad que apunta a la liberación del hombre latinoamericano es bien distinta a la universidad que tiene como misión fundamental la transmisión y producción de conocimientos especializados y de formación de recursos humanos de alta calificación, como se expresa en el Plan de Desarrollo Institucional.

Mauricio López también dejó sentado en el proyecto de Estatuto que la investigación en la universidad debía favorecer a los “sectores sociales disminuidos en beneficio de la independencia del país y la superación de sus rasgos actuales de dependencia” (López y otros, 1974: 1). Bien distinta es esta finalidad de la investigación que la que proponen en el Plan de Desarrollo Institucional, una investigación más orientada a las necesidades del mercado.

La concepción de hombre que sostenía Mauricio López, y que también se lee en el proyecto de Estatuto, se aleja de la concepción de hombre como “recurso humano”. López abogaba por la formación de sujetos plenos, críticos y comprometidos principalmente con su realidad más cercana, formados por medio de una enseñanza que reemplace la modalidad tradicional “para promover una mayor comunicación y participación de docentes y alumnos, ordenando actitudes flexibles que satisfagan distintas expectativas y superen las diferenciaciones entre trabajo manual o intelectual” (López y otros, 1974: 17). Agrega además que “La Universidad aportará las medidas necesarias para que su personal docente, no docente y especialmente los alumnos dispongan de suficiente tiempo sin exigencias de estudio para actividades deportivas y recreativas” (López y otros, 1974: 18). En síntesis, López apuntaba a la formación integral de

sujetos menos escindidos, más íntegros y que pudieran experimentar y crecer en todos los planos: intelectual, político, físico, afectivo, social, etc.

Mauricio López entonces es mucho más que un nombre para un “slogan” o “membrete”, es mucho más que un símbolo que podemos retomar para justificar la universidad que queremos en un Plan de Desarrollo. Comprender la universidad que él buscaba construir de manera colectiva, leer sus propuestas y analizar sus prácticas es parte de hacernos cargo de emplear o no su nombre y su historia como referentes. No podemos reducir su “legado” a unas pocas palabras descontextualizadas (que en la actualidad son usadas por el centro para convencer y generar adhesiones) y que nuestras acciones vayan por otros caminos. “Coherencia entre la palabra y el gesto” es lo que proponía Paulo Freire, y este es el momento de darnos un tiempo para revisar en qué consiste este “lema”.

Volviendo a Ellacuría (Sobrinó, 1997), el encargarse de la realidad implica también construir espacios alternativos de resistencia y de construcción de proyectos que puedan responder verdaderamente a las necesidades de nuestras sociedades latinoamericanas y no sólo a las demandas del mercado. Estos espacios, desde nuestro punto de vista, deberían sostener los cuatro pilares de la moral de la emergencia que propone Arturo Roig: disenso, función utópica, afirmación de la alteridad, resistencia.

Veamos, en la última parte de este trabajo, algunos de los intentos por crear estos espacios en la UNSL y en otras regiones de nuestra América, como ejemplos de proyectos que apuestan a dar voz a los que nunca la tuvieron y a construir colectivamente propuestas que tengan que ver con nuestra cultura.

### **Por una educación latinoamericana**

“Mi esperanza es necesaria pero no suficiente.

Ella sola no gana la lucha, pero sin ella  
la lucha flaquea y titubea”

Paulo Freire, Pedagogía de la esperanza.

Revisando nuestro pasado reciente en la UNSL, propuestas de otras universidades de Latinoamérica o de nuestro país y el espacio formado por estudiantes (el cual harán abierto y masivo para todos) para debatir sobre el Plan de Desarrollo Institucional de la UNSL y construir un proyecto alternativo de universidad, vemos que la creencia en la función utópica de los discursos performativos aún alimenta los sueños de muchos de

los estudiantes, docentes y/o trabajadores de la educación superior que desde la periferia se animan a alzar la voz.

En la actualidad, las universidades latinoamericanas siguen (en su mayoría) preparando a los jóvenes a ser profesionales que saldrán al mundo a “adivinar, con antiparras yanquis o francesas, aspirando a dirigir un pueblo que no conocen” (Martí, 1891: 2), según lo planteaba José Martí allí por 1891. Es preferible para Martí enseñar en nuestras universidades nuestra “Grecia” que una Grecia que nos es ajena; y afirma: “los políticos nacionales han de reemplazar a los políticos exóticos. Injértese en nuestras Repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser el de nuestras Repúblicas” (Martí, 1891: 3).

En esta misma línea, Venezuela exige para la revolución bolivariana un sistema educativo consecuente con dicha revolución. Las universidades deben sostener una educación emancipadora, por tanto, “la universidad debe romper con la visión de la institución enclaustrada dentro de las cuatro paredes de un aula y permitir que las personas no se desvinculen de sus comunidades, de su cultura, reforzando su sentido de pertenencia y su identidad (...)” (Orietta Caponi, 2008: 1). Esta institución revolucionaria debe formar profesionales críticos, conocedores de sus deberes y derechos, de ideales democráticos, con sentido ético, sensibilidad humana, con visión colectiva y solidaria, capaces no solo de asimilar tecnologías sino de crearlas y de asumir posiciones transformadoras en todos los aspectos. Esta universidad debe basar la enseñanza y el aprendizaje en la metodología acción-reflexión-acción, la cual faculta la transformación del contexto social, al mismo tiempo que estimula el ejercicio del poder local.

Inspirados en estas propuestas, el actual movimiento de estudiantes universitarios “Espacio independiente” (2008), que ha ganado los Centros de Estudiantes de casi todas las Facultades de la Universidad Nacional de Río Cuarto, propone como pilares de la universidad que anhelan que sea: inclusiva-masiva, popular, democrática, nacional y latinoamericanista. Este es otro ejemplo, un poco más cercano, de la apuesta a discursos y prácticas alternativos latinoamericanistas en las universidades argentinas.

Más acá, desde el espacio, aunque periférico y muy reciente, del Foro Estudiantil que aún hoy los estudiantes de la UNSL seguimos sosteniendo al margen, por fuera, de las propuestas de las autoridades y su Plan de Desarrollo Institucional, nos planteamos también definir nuestra propia idea de universidad a través de un debate que realmente sea colectivo, con todos los sujetos que integran la UNSL, para delinear juntos un proyecto de universidad que tenga un poco más que ver con nuestras necesidades como argentinos y latinoamericanos.

Para terminar, aunque consciente de que habría mucho más para decir pero cuidando no exceder demasiado los límites de este trabajo, no podemos dejar de retomar, con respecto a estos temas que estamos tratando, a Paulo Freire y su propuesta de una educación liberadora y emancipadora. Las razones son múltiples porque dentro de la pedagogía latinoamericana Freire es el máximo exponente de una filosofía y una teología de la liberación latinoamericanas; porque sus ideas se concretaron en obras y en cambios que materializaron sus propuestas, a través de una praxis social rica y coherente; porque hasta el final de su vida apostó a los sueños, a la esperanza, a la utopía, entre muchas otras razones.

Dentro de una carrera de educación y si no queremos traicionar lo nuestro, nuestro suelo, nuestra cultura, no podemos dejar de tener en cuenta a Paulo Freire y su filosofía de la liberación latinoamericana (que atraviesa toda su obra y que es el basamento de su propuesta pedagógica), ya que Freire nos hace tomar conciencia del importante papel de la educación en los cambios de los que estamos hablando. La tarea que Freire le asignaba a la educación popular era la de “posibilitar en las clases populares el desarrollo de su lenguaje, nunca por el parloteo autoritario y sectario de los ‘educadores’, de su lenguaje que, emergiendo de su realidad y volviéndose hacia ella, perfila las conjeturas, los diseños, las anticipaciones del mundo nuevo. Ésta es una de las cuestiones centrales de la educación popular: la del lenguaje como camino de invención de la ciudadanía” (Freire, 2002: 38). Y creemos con Freire y con muchos otros autores del pensamiento latinoamericano, que el lenguaje también es invención de realidades. En la medida en que podemos leer y nombrar nuestro mundo, con nuestras palabras, también podemos nombrar y construir otros mundos, aquellos otros mundos con los que soñamos colectivamente. Porque para Freire (2002) cambiar el lenguaje es parte del proceso de cambiar el mundo.

Y a soñar con otros mundos, enseñar a leer y a escribir otros mundos posibles con las palabras de nuestra propia cultura es una de las más desafiantes tareas de la educación latinoamericana. Para Freire soñar no es sólo un acto político necesario, sino también la condición de ser humanos, que dentro de la historia, nos encontramos en permanente devenir. Sostiene el autor que no hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza, pero la esperanza también se educa para que nadie aprenda a esperar en vano, para que todos fundamentemos las razones de ser de esa esperanza en una praxis comprometida a lograr los cambios que esperamos. Porque la esperanza sola no transforma el mundo y actuar movido por esa ingenuidad es un modo excelente de caer en la desesperanza, en el pesimismo, en el fatalismo. Porque la esperanza, en cuanto

## **fundamentos en humanidades**

necesidad ontológica del hombre, necesita anclarse en la práctica. De allí el fundamento de una educación crítica y emancipadora, que dote de herramientas a los hombres y mujeres esperanzados que sienten la necesidad de cambiar algo de esta realidad cotidiana ♦

## Referencias bibliográficas

Dussel, E. (1977). *Filosofía de la liberación*. Disponible en [<http://sala.clacso.org.ar>], 02/10/08.

Espacio Independiente, Universidad Nacional de Río Cuarto, Diponible en: <http://www.espacioindependiente.com>, 23/07/08.

Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Alertes.

Universidad Carlos III (2008). La universidad Carlos III de Madrid: una universidad innovadora. Disponible en: <http://www.emagister.com>, 21/07/08.

López, M. (2008). La liberación de América Latina y el cristianismo evangélico. En A. Paredes (comp.). *Mauricio Amílcar López. Biografía y escritos sobre las revoluciones en América Latina*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

López, M. y otros (1974). *Proyecto de Estatuto de la UNSL*. San Luis: Mimeo.

Lozano, J. (2008). *Universidades corporativas del Siglo XXI*. Disponible en: [<http://www.microsoft.com>], 07/07/08.

Martí, J. (1891). Nuestra América. En *La revista ilustrada de Nueva York*. Disponible en. <http://www.analitica.com>, 20/09/08.

Orietta Caponi (2007) *La universidad revolucionaria*. Disponible en: <http://debatesuniversitarios.blogspot.com>, 20/09/08.

Quiroga, A. (1986). El sujeto en el proceso de conocimiento (Modelos Internos o Matrices de Aprendizaje). En *Enfoques y perspectivas en psicología social*. Buenos aires: Ediciones Cinco.

Riccardo, J. y Mainero, N. (2008). Documento Base del Plan de Desarrollo Institucional 2008-2018. Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

Roig, A. (1993). *Rostro y filosofía de América Latina*. Mendoza: EDIUNC.

Serú Girán (1992). Mundo agradable. Álbum: "Serú 92".

Sobrino, J. (1997) El lugar eclesial y social de la cristología. En *Jesucristo liberador. Lectura histórico-teológica de Jesús de Nazaret*. Valladolid: Trota.

## libros / books

---

### **Fundamentos en Humanidades**

Universidad Nacional de San Luis – Argentina

Año IX – Número II (18/2008) pp. 173/176

**Omar Samper**

Universidad Nacional de San Luis

omar.smpr@gmail.com

**Finchelstein, F. (2008). La Argentina Fascista. Los orígenes ideológicos de la dictadura. Bs. As.: Sudamericana. 221 páginas.**

### **Una genealogía de la violencia política de la Argentina contemporánea**

El autor encuentra un hilo conductor en la historia política contemporánea de Argentina, que va desde la “idea nacionalista” tal como se empezó a manifestar en la década de 1920, hasta los campos de concentración de la Dictadura de 1976-1983. La continuidad se puede observar en la persistencia de una cultura política, en una ideología y prácticas políticas que para Finchelstein son fascistas. El elemento central de dicha cultura es una concepción binaria del campo político en donde en una guerra total habría que aniquilar al enemigo interno. La expulsión del interior del ámbito político se llevaría a cabo porque el “enemigo” no pertenece a la nación, “... este antagonismo señalaba su resolución violenta y mesiánica. El interlocutor debía desaparecer” (p. 61). Los portadores de esta cultura política fueron “los nacionalistas”, el integrismo católico y los gobiernos militares de 1930 a 1976. Para el autor, nacionalismo y fascismo son sinónimos en Argentina, “los nacionalistas” fueron la “variante local del fascismo transnacional”. La característica fundamental del “fascismo argentino” es la de haber sido cristiano y militarista (p. 15), en ese sentido la Iglesia fue el “vector teórico del fascismo” en la Argentina. La cultura política que practican los fascistas argentinos es excluyente, militarista, antisemita y católica (p. 52).

El catolicismo integrista habría dado al nacionalismo la “legitimidad de lo sagrado” (p. 58). El catolicismo integrista intentó suprimir el régimen

político y la cultura que eran producto de la Argentina liberal. En el nacionalismo participaron los principales referentes de la ortodoxia católica argentina de entreguerras como Gustavo Franceschi, Julio Meinvielle, Virgilio Filippo, Leonardo Castellani etc. Estos intelectuales pertenecían a la Iglesia y eran además nacionalistas de primera línea. Meinvielle es uno de los que mejor expresa la “ideología fascista católica”; para este sacerdote, “...*si la violencia no llegara a establecer un régimen estable, serviría al menos para preparar a las generaciones futuras cuando se enfrentaran los ‘dos bandos finales’: el de Dios y el de los sin dios...la idea nacionalista de una batalla entre creyentes e infieles representaba una metáfora fundamentalista del futuro terrorismo de Estado*” (p. 73).

Los máximos exponentes del antisemitismo en la Argentina eran hombres de la Iglesia (Meinvielle) o estrechamente vinculados a ella (Martínez Zubiría). La posición eclesiástica o cercana a ella, contribuyó a legitimar el discurso antisemita en una forma como nunca se había dado en Argentina. El estereotipo del judío fue usado para reforzar el mito del enemigo interno y el mito de la unicidad de catolicismo y nación. Hubo además un deslizamiento del antisemitismo tradicional de la Iglesia católica a las formas biologicistas o racistas.

El golpe de Estado de 1943 lleva a la práctica las ideas nacionalistas, militaristas y clericofascistas y da origen además al peronismo. El tema de la relación entre peronismo y fascismo se ha debatido desde la campaña electoral para elegir presidente en 1946. Para el autor el peronismo no es fascista “*pero si la mentalidad de Perón*” (p. 107). “*El autoritarismo peronista no está específicamente vinculado al fascismo. Sí lo está la concepción totalitaria de la verdad, la idea integralista de país...*” (p. 107). En el peronismo aparece también el motivo anticomunista y antiliberal al igual que en los nacionalistas y en el pensamiento de la Iglesia católica. La cultura política del peronismo fue una “*combinación de movilización espontánea y una progresiva desmovilización política e intelectual. Una desmovilización articulada a través del ritual y la repetición...*” (p. 116). El peronismo se aleja del fascismo en tanto éste último se basa en el ideal de violencia y guerra como valores supremos de la nacionalidad. El peronismo se encauzó hacia el reformismo social y terminó conformando una ideología sui generis. (p. 126). En síntesis, el peronismo se identifica con la totalidad de la nación, se autodefine como movimiento y no como partido político y tiene concepciones comunes con el nacionalismo aunque su idea de enemigo interno es moderada.

Durante los años de proscripción del peronismo la idea nacionalista-fascista se manifiesta en grupos como Tacuara, con su violencia callejera

y antisemitismo. Era un grupo vinculado a sectores eclesiásticos. Tacuara es punto de aglutinación y bifurcación de caminos. Algunos de sus juveniles miembros irían a Montoneros, el ERP, la Triple A y los servicios de inteligencia.

En la Dictadura de 1976-1983 “...la ideología nacionalista se convirtió en aparato de Estado” (p. 135). No fue tanto producto de los esquemas de seguridad hemisférica de la Guerra Fría sino “...un producto de la genealogía histórica del nacionalismo fascista argentino...” (p. 136). En la Dictadura se lleva a la práctica la aniquilación del enemigo interno. La idea de “enemigo interno” fue en definitiva un legado del nacionalismo fascista argentino. La Dictadura de 1976-1983 lo hizo doctrina. Representaba su “cultura política y su sentido común” (p. 152). La idea de guerra interna fue desarrollada por los clérico-fascista y en la Dictadura se llevó a la práctica. La Iglesia tuvo una relación orgánica con el accionar militar. Los “campos de concentración”, lugares en donde no faltó el antisemitismo y las desapariciones forzadas de personas fueron la ideología nacionalista puesta en práctica.

Consideramos acertada la postura del autor de no ver lo ocurrido entre 1976 y 1983 como una ruptura en la historia argentina contemporánea, sino más bien como una continuidad de ciertos rasgos de la cultura política que fueron llevados al extremo. Sin embargo, el uso del término “fascismo” en el libro nos parece demasiado extenso. Una de las dificultades del estudio del fascismo es el mimetismo, o la confusión de rasgos exteriores con lo esencial de un régimen político (Paxton, 2005). Es necesario ver al fascismo como algo dinámico que pasa por distintas etapas. Son diferentes, una postura intelectual, un grupo marginal en un sistema político y un régimen político en ejercicio. Los nacionalistas argentinos de la década del 20 y del 30 tenían fuertes vínculos con los ámbitos sociales conservadores, que estaban alarmados por los efectos democratizadores de la Ley Saenz Peña, como para ser considerados verdaderos fascistas. El fascismo destruye la democracia liberal pero una de las condiciones de su surgimiento es un sistema político democratizado o la existencia de una “política de masas”, “el fascismo, como movimiento de masas dirigido contra la izquierda, no podía existir... antes de que la ciudadanía hubiese empezado a participar en la política” (Paxton, 2005: 55). Los nacionalistas, al igual que las dictaduras militares argentinas del 30 al 76, aborrecen la democracia, no importa la forma que este régimen tenga y sólo la pueden llegar a tolerar con limitaciones en el sufragio. El fascismo, aunque sea en una dirección reaccionaria, militarizada, racista, expansionista, etc. maneja masas politizadas y llega al poder desde un

partido político. Otro elemento que dificulta la identificación total entre los nacionalistas argentinos y el fascismo es el catolicismo, que establecía límites doctrinarios precisos. Los nacionalistas están ligados orgánicamente al catolicismo y su pensamiento no se sale de los límites que la doctrina católica le impone (Zanatta, 1996).

La relación entre catolicismo y fascismo es muy compleja. Hay que considerar las cambiantes posiciones políticas del Vaticano a lo largo del tiempo de los fascismos (1919-1945), y las diferencias en las formas de concebir la sociedad y el régimen político. El fascismo, más allá de la estructura precisa del régimen político, cuando llegó a ejercer el poder, concibe un Estado secular con liturgias nacionalistas y es difícil pensar en un líder fascista sometido al magisterio de la Iglesia católica. En el caso del sacerdote católico argentino Julio Meinvielle, su postura se parece más a una teocracia. Es una concepción totalitaria particular pero no es estrictamente fascista.

Las dictaduras militares argentinas, a pesar de la violencia extrema de la última, están más cerca de un “conservadurismo autoritario”. Les faltó el componente movilizacionista del partido único y el liderazgo carismático para ser clasificadas como fascistas a pesar de la “guerra” de aniquilación del enemigo interno que llevó a cabo la última. Estos regímenes se caracterizaron por “...el miedo a una amenaza comunista sobreestimada....la destrucción del pluralismo político en sociedades de cultura política relativamente débil y la persecución del sindicalismo con el beneplácito de los sectores patronales. En suma: Horthy, Dolfuss, Antonescu y Franco son el más adecuado término de comparación para los generales Onganía, Videla y Pinochet, no Mussolini y Hitler” (Buchrucker, 2008).

La violencia genocida no es patrimonio exclusivo de los fascistas. El mariscal Antonescu (1940-1944) fue responsable del genocidio de los judíos rumanos, pero no fue un dictador fascista y de hecho, los reprimió duramente ♦

### Referencias Bibliográficas

Buchrucker, C. (2008). *El fascismo en el siglo XX. Una historia comparada*. Bs. As.: Emecé.

Paxton, R. (2005). *Anatomía del fascismo*. Barcelona: Península.

Zanatta, L. (1996). *Del estado liberal a la nación católica. Iglesia y ejército en los orígenes del peronismo. 1930-1943*. Bs As: Universidad Nacional de Quilmes.

## *Instrucciones para la admisión de trabajos*

---

Fundamentos en Humanidades publica artículos originales y reseñas de libros en castellano y portugués, referidos a cualquier temática teórica o de revisión en el campo de las ciencias humanas o sociales, privilegiando aquellos que se relacionen con la fundamentación de dichas disciplinas.

En cuanto publicación científica, Fundamentos en Humanidades selecciona sus artículos mediante evaluación por el sistema “doble ciego”.

El trabajo será sometido a la consideración de uno o dos árbitros anónimos. Los mismos podrán recomendar la publicación del trabajo, la reelaboración parcial o total del mismo, o bien la no publicación del mismo.

Los trabajos deberán remitirse al Editor, en formato impreso por triplicado, y en formato digital por e-mail a: fundamen@unsl.edu.ar

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/los/las autor/a/es/as, la/s filiación/ones y las direcciones postal/es y electrónica/s del/de la/los/las mismo/a/os/as.

El/la/los/las autor/a/es/as deberán realizar todos los esfuerzos para que los trabajos no incluyan elementos que permitan su identificación.

Cada artículo irá acompañado de un resumen, y su correspondiente traducción al inglés (abstract), cuya extensión máxima no deberá exceder las 200 palabras.

El trabajo debe contener 5 palabras clave que lo identifiquen, y su correspondiente traducción al inglés (key words).

El límite de palabras del trabajo no deberá exceder las 10.000 palabras (incluyendo resumen, abstract, palabras clave, key words, notas y referencias bibliográficas).

Su edición debe ser en Word (95 o superior), o procesadores de texto compatibles con Word; con interlineado sencillo; sin ningún tipo de mar-

## fundamentos en humanidades

gen, sangría o subrayado; con letra Times New Roman, tamaño 12; y con numeración de las páginas. La negrita podrá utilizarse sólo para resaltar títulos y subtítulos, y la cursiva en palabras, expresiones o frases en otro idioma distinto al castellano o portugués y en la consignación de títulos de obras o libros.

No generar notas a pie de página en el cuerpo del texto. En su lugar, elaborar notas finales, numeradas manualmente.

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, 4 th edition. Por ejemplo:

### **Libros:**

Mate, R. (2006). *Contra lo políticamente correcto. Política, memoria y justicia*. Buenos Aires: Altamira.

### **Capítulo de un libro o de una publicación colectiva no periódica:**

Agamben, G. (2007). La inmanencia absoluta. En G. Giorgi y F. Rodríguez (comp.), *Ensayos sobre biopolítica. Excesos de vida* (pp. 59-62). Buenos Aires: Paidós.

### **Artículos de revistas:**

Morosini, M. y Morosini, L. (2006). Pedagogía universitaria: entre la convergencia y la divergencia en la búsqueda del alomorfismo. *Fundamentos en Humanidades*, N° 13/14, pp. 47-61.

### **Artículos en internet:**

Ziccardi, A. (2000). Pobreza urbana y exclusión social. Las políticas sociales de la Ciudad de la Esperanza. Disponible en: <http://www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/grupos/grupos/pobreza/textos/Ziccardi.doc>

### **Citas textuales:**

Cuando en el cuerpo del texto hay citas textuales se debe aclarar el los número/s de página con el siguiente formato:

(Mate, 2003: 133)

(Agamben, 2007: 81-82).

## **fundamentos en humanidades**

En las referencias bibliográficas debe incluirse aquella bibliografía *exclusivamente* citada en el trabajo. Debe haber correspondencia entre las referencias bibliográficas citadas en el cuerpo del texto y las referencias bibliográficas finales.

Los gráficos incluidos en el trabajo deberán ser enviados como archivos separados del texto. Su edición debe estar en formato eps o jpg; en tamaño real con un máximo de 11,5 de ancho x 17 cm. de alto; preparados para su impresión a una tinta; y usando para ellos tipografía Arial Normal con tamaño 10 como máximo.

Al final del texto deberá figurar la fecha de elaboración del artículo, acompañada del lugar en donde fue escrito; por ejemplo, San Luis, 15 de mayo de 2009.

El Editor se reserva la posibilidad de introducir correcciones estilísticas en el escrito, preservando el sentido del trabajo.

Junto con el trabajo, el/la/los/las autor/a/es/as deberá remitir una nota en la que explícitamente cede/n los derechos de autor a Fundamentos en Humanidades. Dichos derechos cobrarán vigencia a partir de la efectiva publicación del artículo.

Los originales enviados no serán devueltos.

Por cada trabajo publicado Fundamentos en Humanidades entregará gratuitamente a cada uno de los autores un ejemplar de la revista.

Los artículos que no cumplan con las instrucciones para la admisión serán devueltos para su corrección antes de ser enviados al evaluador/a.

# Índices acumulados

---

## Fundamentos en Humanidades

### Año I – Número I

Carlos Cullen (UBA - Argentina) • 19

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

Hugo Klappenbach (UNSL - Argentina) • 31

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) • 61

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) • 79

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

Marta Brovelli (UNR - Argentina) • 89

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

Carlos Mazzola (UNSL - Argentina) • 131

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 Bourdie

Ovide Menin (UNR - Argentina) • 149

La formación de los investigadores jóvenes

The academical background in young researchers

Testimonios / Testimonies •155

Libros / Books •157

**Fundamentos en Humanidades**

**Año I – Número II**

Orlando Calo (UNMDP) – Argentina • 7  
Ética y deontología en la formación del psicólogo argentino  
Ethic and deontology in argentinian psychologyst background

Juan Jorge Michel Fariña (UBA – Argentina) • 13  
La ética en movimiento  
Ethic in movement

Andrea Ferrero (UNSL – Argentina) • 21  
La ética en psicología y su relación con los derechos humanos  
The ethic in psychology and its relationship with the human rights

Ramon Sanz Ferramola (UNSL – Argentina) • 43  
La psicología como “ideología exótica” en los oscuros años del proceso de desorganización nacional: 1975 –1980  
Psychology as an “exotic ideology” in the dark years of the national disorganization process: 1975 - 1980

Ana Hermosilla (UNMDP – Argentina) • 63  
Psicología y Mercosur: la dimensión ética de la integración y antecedentes del debate en Argentina  
Psychology and Mercosur: the ethical dimension of the integration and the antecedents of debat in Argentine

Jose G. Fouce (UCM – España) • 77  
Frente a la posmodernidad  
Facing to the post –modernism

Jorge Ricardo Rodriguez (UNSL – Argentina) • 111  
Solo para tus ojos  
For your eyes only

Angel Rodriguez Kauth (UNSL – Argentina) • 123  
¿Para que sirven las fuerzas armadas?  
What is the use of the armed forces?

Ana Maria Corti (UNSL – Argentina) • 129  
Socialización e integración social  
Socialization and social integration

N. Rodrigo – A. Quevedo – G. Sosa (UNSL – Argentina) • 153  
Características de las identificaciones maternas en un grupo de adolescentes embarazadas  
Characteristics of the maternal identifications in a pregnanat adolescents group

## **fundamentos en humanidades**

Libros Books •165

### **Fundamentos en Humanidades**

#### **Año II – Número I (3)**

J. Gil Flores - E. García Jiménez - S. Romero Rodríguez - V. Álvarez Rojo (US España) • 7

La orientación en la universidad en el contexto de una docencia de calidad  
The orientation in the university in context of quality teaching

María Granata - Carmen Barale (UNSL - Argentina) • 59

Problemas epistemológicos en el conocimiento social e histórico. Sus implicaciones para la enseñanza  
Epistemological problems in historical and social knowledge. Its implications for teaching

Ana Lía Cometta (UNSL - Argentina) • 79

La construcción del conocimiento didáctico desde la investigación y su relación con la práctica: ¿qué conocimiento? ¿qué didáctica?  
The construction of didactic knowledge since the research project and its relationship with practice: Which knowledge? Which didactic?

Saada Bentolila - Patricia M. Clavijo (UNSL - Argentina) • 109

La computadora como mediador simbólico de aprendizajes escolares. Análisis y reflexiones desde una lectura vigotskiana del problema  
The computer as a symbolic mediator of school learning. Analysis and reflections on the problem from a vigotskian point of view

Graciela Castro (UNSL - Argentina) • 145

Las relaciones sociales en la cotidianidad del 2000. De la toga a los bits  
Daily social relationships in the year 2000. From toga to bits

Ramón Sanz Ferramola (UNSL - Argentina) • 167

El "imperativo categórico" de Kant en Freud  
The 'Categorical Imperative' of Kant in Freud

Angel Rodríguez Kauth (UNSL - Argentina) • 189

¿Neoliberalismo o antiliberalismo clerical?  
Neoliberalism or clerical anti-liberalism?

Entrevista / Interview • 203

Libros / Books • 213

Intercambios / Exchanges • 225

## fundamentos en humanidades

### Fundamentos en Humanidades

#### Año II – Número II (4)

José Gimeno Sacristán (US-España) • 7

Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa postmoderna

Politics and cultural practices in schools: the abbyses of post-modernism stage

Jorge Ricardo Rodríguez (UNSL-Argentina) • 45

El superyó y la posición femenina

Super - ego and feminine position

Luis Armando Gonzalez (UCSC-El Salvador) • 61

A propósito del fundamentalismo

A propos of fundamentalism

Ana Maria Corti (UNSL -Argentina) • 77

Cambio y gramática institucional en la educación superior latinoamericana

Change and institutional grammar in Latin American higher education

Leticia Marin (UNSL-Argentina) • 91

La multidimensionalidad en la construcción del trabajo como objeto de estudio

The multidimension in the construction of work as object of study

Marta Brovelli (UNR-Argentina) • 103

Evaluación curricular

Curriculum evaluation

R. Herrera-J. Amaya Charras-E. Blanda (UNSL-Argentina) • 127

Interjuego de imágenes: mama-yo-mi bebe a traves del psicodiagnostico de rorschach

Interplay of Images: mother-me-my baby through Rorschach Psychodiagnosis

Silvia de la Cruz (UNSL - Argentina) • 135

Dualidad social y sexual

Social and sexual duality

### Fundamentos en Humanidades

#### Año III – Número I/II (5-6)

Judith Naidorf (UBA – Argentina) • 7

En torno a la vinculación científico - tecnológica entre la Universidad, la Empresa y el Estado. Desarrollos teóricos de una agenda crítica

About the scientific – technological relationship between the university, company and state. Theoretical development of a critical agenda

## **fundamentos en humanidades**

C. Cortés. -V. Kandel (UBA – Argentina) • 23

Reflexiones en torno a las nuevas formas de participación estudiantil en la vida política de la universidad  
Thinking on the new ways of student participation in political affairs at university

Claudio Suasnábar (UNLP – Argentina) • 35

Resistencia, cambio y adaptación en las universidades argentinas: problemas conceptuales y tendencias emergentes en el gobierno y la gestión académica.  
Resistance, change and adaptation in Argentine universities: Concept and tendency problems emerging from academic government and management.

C. Pujadas – J. Durand (UA – Argentina) • 57

El concepto ampliado de colegialidad: alcance y posibilidades  
The enlarged concept of professional association: scope and possibilities

Ivonne Bianco (UNT – Argentina) • 69

La legislación universitaria como organizador de la toma de decisiones. Complementariedad o paradoja en órganos colegiados  
University legislation as organiser for decision taking. Complementarity or paradox in

M. Leone – S. Marti – M. De Gregorio (UNSL – Argentina) • 85

El grupo interno. Un modo de concebir el aparato psíquico  
The internal group. A way of conceiving the psychic system

M. Rinaldi – C. Silvage – C. De Paw (UNSL – Argentina) • 93

El lugar del patrimonio cultural arquitectónico en la didáctica de lo social.  
The cultural architectonic patrimony in the social didactics.

Orlando Calo (UNMDP – Argentina) • 135

Confidencias. El secreto profesional en la psicología.  
Confidential information. The professional secret in psychology.

Ana Hermosilla (UNMDP – Argentina) • 147

La enseñanza de la deontología de la psicología en nuestras carreras de grado en el actual contexto social.  
The teaching of the psychological deontological in our grade of career in the actual social context.

Andrea Ferrero (UNSL – Argentina) • 157

Circuitos lógicos de la institución psicoanalítica. La marca freudolacanian a 95 años de la primera disolución.  
Logical circuits of a psychoanalytic institution. The freudolacanian mark 95 years from the first dissolution.

**Fundamentos en Humanidades**

**Año IV – Número I/II (7/8)**

Bader Burihan Sawaia (Pontificia Universidad Católica de São Paulo -Brasil) • 9  
La comunidad como principio y como entidad cívica: Una discusión sobre democracia y felicidad centrada en la familia.  
Community as a principle and as a civic entity: Discussion on democracy and happiness centred in family.

Ángel Rodríguez Kauth (UNSL - Argentina) • 19  
El “centro” en política.  
“Centre” in politics.

Pedro Gregorio Enriquez (UNSL - Argentina) • 29  
Política universitaria y formación docente: sus efectos en la Universidad Nacional de San Luis entre los años ‘80 y ‘90.  
University policy and teacher training: its effects at the National University of Saint Louis in the 80’s and 90’s.

Fabrizio E. Balcazar (Universidad de Illinois - Estados Unidos) • 59  
Investigación acción participativa (IAP): aspectos conceptuales y dificultades de implementación.  
Participant Action Research (PAR): conceptual issues and implementation difficulties.

María Andrea Piñeda (UNSL - Argentina) • 79  
La filosofía neoescolástica en la formación de psicólogos argentinos. El caso de la Universidad Nacional de Cuyo, sede San Luis: 1958 - 1966.  
Neoscholastic philosophy and the education of argentinian psychologists. The case of the National University of Cuyo, San Luis: 1958 - 1966.

Emilas Darlene Lebus ( Entre Ríos / Argetina) • 103  
Hacia un paradigma de la complejidad en la enseñanza - aprendizaje de las ciencias sociales: una reflexión crítica desde la práctica.  
Towards a “complexity” paradigm in social sciences teaching - learning process: a critic reflection from a practical standpoint.

María Susana Correché - Lilia Mabel Labiano (UNSL -Argentina) • 129  
Aplicación de tecnicas psicoterapeuticas a un grupo de estudiantes con sintomas de estrés.  
Application of psychotherapeutic techniques on a group of students suffering from stress symptoms.

María Fernanda Rivarola (UNSL - Argentina) • 149  
La imagen corporal en adolescentes mujeres: su valor predictivo en trastornos alimentarios.  
Body image in female teenagers: its predictive value on eating disorders.

María Lourdes Tapia - María Teresa Fiorentino - María Susana Correché

## **fundamentos en humanidades**

(UNSL-Argentina) • 163

Soledad y tendencia al aislamiento en estudiantes adolescentes. Su relación con el autoconcepto.

Loneliness and isolation tendency in teenager students. Its relationship with the self concept.

John A. Roberto ( Barcelona/ España) • 173

Elementos para una sociolingüística de la solidaridad en la comunidad menonita de Bogotá.

Elements of sociolinguistic of solidarity at the menonist community of Bogotá

### **Fundamentos en Humanidades**

#### **Año V – Número I (9)**

Afrânio Mendes Catani, João dos Reis Silva Júnior, Mário Luiz

Neves de Azevedo (USP, Ufscar, UEM – Brasil) • 9

Reformas de la educación superior en América Latina: Los casos de Argentina y Brasil.

Higher education reforms in latin america: argentina and brazil cases.

Adriana Chiroleu (Universidad Nacional de Rosario – CONICET) • 29

La modernización universitaria en la agenda de gobierno argentino: lecciones de la experiencia.

The University Modernization in the argentine government agenda:

Lessons of experience.

Nelly E. Mainero (Universidad Nacional de San Luis) • 45

Características distintivas de las comunidades académicas en la educación superior: bases teóricas para analizar sus incidencias en las valoraciones acerca de la calidad y de la igualdad educativa.

Distinct features of academic communities in higher education: theoretical grounds for the analysis of their incidences in the assessment of educational quality and equality.

María Catalina Nosiglia (Universidad Nacional de Buenos Aires) • 63

Transformaciones en el gobierno de la educación superior en Argentina:

Los organismos de coordinación interinstitucional y su impacto en la autonomía institucional.

Transformations in higher education management in argentina: organizations of interinstitutional coordination and their impact in institutional autonomy

Juan Carlos Geneyro (Universidad Nacional de Lanus) • 91

El discurso de un “Programa de investigación” en Sociología.

The discourse of a “research program” in sociology

Graciela Amalia Domínguez (Universidad Nacional de Río Cuarto) • 107

Evaluación, financiamiento y coordinación universitaria.

## **fundamentos en humanidades**

University evaluation, funding and coordination

Carlos Mazzola, Daniel Jaume ( Universidad Nacional de San Luis) • 119  
Juez y parte en el gobierno universitario.  
Judge and it leaves in the university government

Francisco Naishtat, Mario Toer y otros( Instituto Gino Germani) • 131  
Los Estudiantes de la Universidad de Buenos Aires y Las Instituciones  
Universitarias.  
The students of the University of Buenos Aires and its institutions.

Carlos Zuppa (Universidad Nacional de San Luis) • 153  
La caída de la resistencia al presente en la epistemología posmoderna.  
The lack of resistance in postmodern epistemology at present.

Fernández Stella, Calderoni Ana, Milán Teresita (Universidad Nacional  
de San Luis) • 173  
Abriendo un espacio de prevención.  
Creating a space for prevention.

Flores Graciela, Poblete Diana, María E. Yuli (Universidad Nacional  
de San Luis) • 189  
El sueño de Freud a Bion puntualizaciones sobre cambios en su  
estatuto y función.  
Dream from Freud to Bion. Changes in its conception and function.

### **Fundamentos en Humanidades**

#### **Año V – Número II (10)**

Fernando Marmolejo - Ramos (UV-Colombia) • 9  
Niños de edad preescolar en la escuela pública. ¿Qué retos proponen?  
Preschool age children in the public school. What challenges do they propose?

Laura Zanin - Esteban Gil - Miguel De Bortoli (UNSL-Argentina) • 31  
Atención y memoria: su relación con la función tiroidea.  
Attention and memory: their relationship with the thyroid function.

Leticia Marín (UNSL- Argentina) • 43  
El sentido del trabajo como eje estructurante de la identidad personal  
y social: el caso de jóvenes argentinos.  
The sense of work as structuring central point of personal and social  
identity: young argentinean people case.

María Cristina Marrau (UNSL – Argentina) • 53  
El síndrome de Burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador  
docente.  
The Burnout syndrome and its possible consequences for educational

## **fundamentos en humanidades**

workers.

Claribel Morales de Barbenza (UNSL – Argentina) • 69

Personalidad e inteligencia.

Personality and intelligence.

María E. Yuli - Dora E. Sosa – R. Araya Briones (UNSL – Argentina) • 87

Escuelas experimentales autogestionadas. Participación de los padres.

Estudio comparativo.

Experimentals schools. Parent´s participation. Comparative research.

María Tomasini (UNC – Argentina) • 113

La categoría pragmatista de acción y su implicancia para una perspectiva psicosocial del aprendizaje normativo.

Pragmatist category of action and its implication for a psychosocial perspective of normative learning.

José Luis Jofré (UNSL – Argentina) • 125

Todas las otredades la otredad. La construcción discursiva de 'la otredad' en el acontecimiento del 11 de septiembre de 2001 en la Revista Time. Una aproximación sociosemiótica.

All the othernesses, the otherness. The discursive construction of "otherness" in Time magazine about 09/11/2001 event. A social-semiotic approach.

### **Fundamentos en Humanidades**

#### **Año VI – Número I (11)**

Afrânio Mendes Catani - Juan Carlos Campbell Esquivel - Renato de Sousa Porto Gilioli (Universidad de San Pablo – Brasil. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso - Chile) • 9

La educación superior en Chile: continuidades y desafíos

Higher education in Chile: continuities and challenges

Alejandra Laconcha - Ana Masi (Universidad Nacional de San Luis Argentina) • 21

Un punto y aparte en la educación popular (sobre la importancia de hacer un alto, respirar y seguir)

Bringing popular education to a stop (about the importance of coming to a halt, breathing and going on)

Fredy González (Universidad Pedagógica Experimental

Libertador – Venezuela) • 37

Algunas cuestiones básicas acerca de la enseñanza de conceptos matemáticos

Some basic problems about the teaching of mathematical concepts

Alejandra Taborda (Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 81

## **fundamentos en humanidades**

Incluir, ¿significa integrar? Los grupos, los otros en la constitución de la subjetividad

Does including mean integrating? The groups, the others in the constitution of subjectivity

Ramón Sanz Ferramola (Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 89  
La ética y los saberes de recursividad en la formación de psicólogos/as  
Ethics and the knowledges of recursivity in psychologists' training

Susana Quiroga - Glenda Cryan (Universidad de Buenos Aires – Argentina) • 101  
Comparacion de la evolucion clinica de la depresion en dos tipos de abordaje terapeutico grupal para pacientes con trastornos de alimentacion  
Comparison of depression clinical development from two group psychotherapy approaches for patients with eating disorders

María Ernestina Leone – Carlos Rubén Díaz  
(Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 125  
Bourdieu y Pichon Riviere: sus puntos de vista como vistas tomadas a partir de un punto  
Bourdieu and Pichon Riviere: their viewpoints as views taken from a point

Roxana Vuanello (Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 135  
Violencia e inseguridad urbana: la victimización de los jóvenes  
Violence and urban unsafety: the victimization of the young

Marina Beatriz Fantin - María Teresa Florentino - María Susana Correché  
(Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 159  
Estilos de personalidad y estrategias de afrontamiento en adolescentes de una escuela privada de la ciudad de san luis  
Personality styles and coping strategies in adolescents of a private school from san luis city

Andrea Ferrero (Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 177  
El surgimiento de la deontología profesional en el campo de la psicología  
The origin of professional deontology in psychology

Eleonora Garro Baca – Ethel García (Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 185  
Construccion del erotismo y la feminidad desde un punto de vista evolutivo  
The construction of erotism and feminity from an evolutionary perspective

Horacio Daniel García (Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 193  
El pensamiento constructivo y su relación con la visión de sí mismo, del mundo y del futuro en ingresantes de la Facultad de Ciencias Humanas de San Luis  
Constructive thinking and its relationship with the view of self, the world, and the future of freshmen from the College of Human Sciences of San Luis

**Fundamentos en Humanidades**

**Año VI – Número II (12)**

Francisco Sacristán Romero (Universidad Complutense de Madrid - España) • 9  
Políticas laborales en España para los inmigrantes latinoamericanos.  
Labor policies in Spain for latin american imigrants.

Jorge Alejandro Degano (UNR- Argentina) • 25  
La Ficción Jurídica de la Minoridad y la Subjetividad Infantil  
Legal Fiction of Minority and Child Subjectivity

Victoria Kandel (Instituto de Investigaciones Gino Germani. UBA -Argentina) • 53  
Un tribunal para los mejores: surgimiento del concurso en la universidad pública argentina.  
A panel of judges for the best: the emergence of academic staff selection process in argentinian public universities.

María Elena Yuli - Roberto Araya (UNSL – Argentina) • 65  
Situación escolar de la niñez en la provincia de San Luis.  
Situation of children at school in San Luis province.

Elisabeth Viglione - María Estela López - María Teresa Zabala (UNSL- Argentina) • 79  
Implicancias de diferentes modelos de la ciencia en la comprensión lectora.  
Implications of science models for reading comprehension.

Beatriz María Suriani (UNSL-Argentina) • 95  
Fundamentos didácticos en la construcción del currículum de lengua del primer ciclo de EGB.  
Didactic fundamentals of the curriculum construction of spanish in the first cycle of basic general education.

María Andrea Piñeda (UNSL-Argentina) • 111  
Antecedentes de la psicología neoescolástica argentina en el campo filosófico: 1900-1950.  
Background to argentinian neoscholastic psychology in philosophical field between 1900 and 1950.

Marqueza Cornejo - Mariela Cristina Lucero (UNSL -Argentina) • 143  
Preocupaciones vitales en estudiantes universitarios relacionado con bienestar psicológico y modalidades de afrontamiento.  
University students' vital concerns related to their psychological wellbeing and coping modalities.

Graciela Elena Flores - Marisela Pastorino (UNSL-Argentina) • 155

## **fundamentos en humanidades**

El enigma de la emocionalidad en el autismo. Una contribucion a partir de los aportes de Wilfred R. Bion y de Donald Meltzer.

The enigma of emotionality in autism. A contribution based on Wilfred R. Bion and Donald Meltzer's concepts.

Víctor Martínez - María Cristina Arenas - Amelia Páez - Estefanía Casado - Noelia Ahumada - Silvana Cuello - Inés Silva - Fabricio Penna (UNSL-Argentina) • 173  
La influencia de los estilos de personalidad en la elección de estrategias de afrontamiento ante las situaciones de examen en estudiantes de 4° año de psicología de la UNSL.

The influence of personality styles on the coping strategy selection in situations of exam of psychology 4th-year students in national university of San Luis.

Afrânio Mendes Catani, Denice Barbara Catani, Gilson r. de m. Pereira (USP-Brasil) • 195

Pierre Bourdieu: Las lecturas de su obra en el campo educativo brasileño  
Pierre Bourdieu: Readings on his work in Brazilian educational field

Libros / Books • 223

### **Fundamentos en Humanidades**

#### **Año VII – Número I - II (13-14)**

João dos Reis Silva Júnior (UFSC – Brasil) - Valdemar Sguissardi (UMP – Brasil) • 9

La nueva ley de educación superior: ¿fortalecimiento del sector público y regulación de lo privado / mercantil, o continuidad de la privatización y mercantilización de lo público?

The new higher education law, does it stand for the strengthening of public sector and regulation of the private / for profit sector, or does it stand for the continuity of the privatization and commodification of that public sector?

Marília Costa Morosini - Lucio Morosini (PUCRS – Brasil) • 47

Pedagogía universitaria: entre la convergencia y la divergencia en la búsqueda del alomorfismo

University pedagogy: between the convergence and divergence in the search of alomorphism

María Inés Winkler (USCh - Chile) -María Isabel Reyes (UST - Chile) • 63

Representaciones sociales de psicólogos chilenos acerca del ejercicio profesional ético

Social representations of chilean psychologists about professional ethics

Ana M. Hermosilla – G. Liberatore – M. Losada – P. Della Savia – A. Zanatta (UNdMP – Argentina) • 91

Dilemas éticos en el ejercicio de la psicología: resultados de una investigación  
Ethical dilemma of psychologists' professional practice: results of a research

Norma Contini de González (UNT – Argentina) • 107

## **fundamentos en humanidades**

El cambio cognitivo. Un recurso para evitar el fracaso escolar  
Cognitive change. A resource to avoid school failure

Ana Lía Cometta - Ana Ramona Domeniconi (UNSL – Argentina) • 127  
Sujetos y poder en las transformaciones curriculares de las carreras de formación docente en la Univeridad Nacional de San Luis. Una lectura desde Pierre Bourdieu  
Subjects and power in curriculum transformations of teacher training undergraduate programs of National University of San Luis from the perspective of Pierre Bourdieu

Beatriz Suriani (UNSL – Argentina) • 147  
Fundamentos teóricos para el análisis de la comprensión del discurso desde una perspectiva interdisciplinaria  
Theoretical framework for the analysis of discourse comprehension from an interdisciplinary perspective

Graciela Baldi López - Eleonora García Quiroga (UNSL – Argentina) • 157  
Una aproximación a la psicología ambiental  
An approach to environmental psychology

Roberto Doña - Adriana Garcia - Sara Fasulo - María Pedernera (UNSL – Argentina) • 169  
Homosexualidad en mujeres estudiantes universitarias  
University female students' homosexuality

Eliana N. González (UNSL – Argentina) • 183  
Existencialismo y humanismo ante la crisis de la psicoterapia. Una revisión  
Existentialism and humanism facing the crisis of psychotherapy. A review

Natalia Savio (UNSL – Argentina) • 193  
El síntoma en los inicios de la originalidad freudiana  
The symptom at the beginning of freudian originality

Fabrizio Penna (UNSL – Argentina) • 201  
Modelo de regresión logística aplicado a niños con maloclusión dental  
Model of logistic regression applied to children with dental malocclusion

María Cristina Marrau (UNSL – Argentina) • 213  
Educación y trabajo para los jóvenes argentinos... ¿una ilusión?  
Education and employment for argentinian young people... an illusion?

Patricia Arruti - Lidia Rivarola - María del Carmen Domeniconi (UNSL – Argentina) • 231  
Aportes de Vigotsky al fundamento teórico de la fonoaudiología  
Vigotsky's contribution to phonoaudiology theoretical frame of reference

Graciela María Carletti (UNSL – Argentina) • 239

## **fundamentos en humanidades**

La construcción de la representación de las prácticas cotidianas de directores escolares: un análisis de la toma de decisiones a partir de la Reforma Educativa  
The construction of school principals' everyday practice representation: the analysis of decision-making framed by the Education Reform

Olga Castro (UNSL – Argentina) • 257

Evaluación de la calidad de las prácticas pedagógicas como coherencia entre el contexto institucional y áulico

Evaluation of pedagogical practice quality in relation to the coherence between institutional and classroom context

Silvia de la Cruz (UNSL – Argentina) • 271

Análisis de la relación: la mujer en la educación y el trabajo

The relation between woman and work

Libros / Books • 304

### **Fundamentos en Humanidades año VIII - número I (15) 2007**

Educación

Francisco Beltrán Llavador (Universidad de Valencia – España) • 7

Órdenes de “liquidación” de los acontecimientos académicos

“Liquefaction” of academic knowledge

María Alejandra Sendón (FLACSO – Argentina) • 25

La escuela media en situaciones críticas: una aproximación alternativa al vínculo entre gestión y resultados institucionales

Secondary schools in critical situations: an alternative to the link between management and institutional results

Sociología / Psicología

Pedro Gregorio Enriquez (UNSL – Argentina) • 57

De la marginalidad a la exclusión social: un mapa para recorrer sus conceptos y núcleos problemáticos

From marginality to social exclusion: an analysis of these concepts and problematic issues

María Julieta Gómez – Leticia Marín – María Elena Yuli (UNSL – Argentina) • 89

El proceso militar de 1976 – 1983 en el imaginario social de San Luis, Argentina.

Un estudio de casos: secuelas en las prácticas y discursos actuales

The military dictatorship from 1976 to 1983 according to the social imaginary of San Luis, Argentina. A case study: the effects on current practices and discourses

María Cristina Marrau – Teresita Archiva – Silvia Lúquez – Patricio Godoy Ponce (UNSL – Argentina) • 119

El hombre en relación con su trabajo: incumbencias del proceso de selección

## **fundamentos en humanidades**

Human beings and their work: selection process

Marina Beatriz Fantin – Claribel Morales de Barbenza (UNSL – Argentina) · 133  
Nivel socioeconómico y consumo de sustancias en una muestra de adolescentes escolarizados de San Luis, Argentina  
Socioeconomic level and consumption of substances in a sample of educated adolescents of San Luis, Argentina

Filosofía / Ética

Ramón Sanz Ferramola (UNSL – Argentina) · 147  
Hume, Kant y el origen del universo autosustentado  
Hume, Kant and the origin of the self-sufficient universe

Andrea Ferrero – Eugenia Andrade (UNSL – Argentina) · 163  
Propuestas vigentes para la formación ético-deontológica en Carreras de Psicología en el contexto del Mercosur. El caso argentino  
Current proposals for an ethic-deontological education in Psychology undergraduate programs within Mercosur context. The Argentinean case

María José Sánchez Vazquez (UNLP – Argentina) · 179  
Ética e infancia: el niño como sujeto moral  
Ethics and Childhood: the child as moral subject

Libros / Books · 193

### **fundamentos en humanidades año VIII - número II (16) 2007**

Educación

Paulina Perla Aronson (Instituto de Investigaciones Gino Germani – UBA – Argentina) · 9  
El retorno de la teoría del capital humano  
The return of human capital theory

Judith Naidorf (UBA – CONICET – Argentina) - Raúl Omar Ferrero (UTN – Argentina) · 27  
La militancia con compromiso. La universidad nacional entre 1966 y 1976  
A committed political affiliation at national universities between 1966 and 1976

Adriana Chiroleu (Universidad Nacional de Rosario – CONICET – Argentina) · 43  
Senderos en la niebla: reflexiones acerca del cambio en la universidad  
Foggy Pathways: reflections on the changes in University

Fernando Pablo Napoli (Universidad Tecnológica Nacional – Argentina) · 53  
Órganos de Gobierno y toma de decisiones para la gestión académica de la Educación de Posgrado en la Facultad Regional Buenos Aires, de la Universidad Tecnológica Nacional

## **fundamentos en humanidades**

Institutional administration and decision-making process in the academic area of Postgraduate Education in the Buenos Aires Regional Faculty of National Technological University

Saada Bentolila - Beatriz Pedranzani - Mónica Clavijo (UNSL – Argentina) · 67  
El campo de la formación universitaria: rasgos y contornos de los cambios del curriculum en un contexto de crisis estructural  
University education: features of curriculum changes in a context of structural crisis

Ana I. Medina (UNSL – Argentina) - Elena C. Mazzola (UARG – Argentina) · 97  
Comités de ética – bioética en la institución universitaria: análisis del caso en la Universidad Nacional de San Luis.  
University ethics/bioethics committees: a case study at San Luis National University

Carlos Francisco Mazzola (UNSL – Argentina) · 113  
La elección directa en la UBA. ¿Puede aportar alguna solución a la crisis de gobierno?  
Direct Election at National University of Buenos Aires (UBA). May it provide any solution to the university administration crisis?  
Psicología

Susana Quiroga (UBA – Argentina) - Glenda Cryan (UBA – Argentina) · 127  
Resultados del Inventario EDI-II en Adolescentes Tardías Femeninas con Trastornos de la Alimentación. Comparación de Tratamientos  
Outcomes of the eating disorder inventory EDI-II in late female adolescents with eating disorders. A comparative therapeutic study

María Paula Perarnau - Sara Verónica Fasulo - Adriana Alejandra García - Roberto Daniel Doña (UNSL – Argentina) · 153  
Síndrome premenstrual y trastorno disfórico premenstrual en estudiantes universitarias adolescentes  
Premenstrual Syndrome (PMS) and Premenstrual Dysphoric Disorder (PMDD) in University Students

María Fernanda Galarsi - Cristina Marrau (UNSL – Argentina) · 165  
La influencia del entorno laboral en el personal no docente de la Universidad Nacional de San Luis  
Influence of Work Environment on Administrative Staff of San Luis National University

Sergio Mosconi - María Susana Correche - María Fernanda Rivarola - Fabrizio Penna (UNSL – Argentina) · 183  
Aplicación de la técnica de relajación en deportistas para mejorar su rendimiento.  
Relaxation technique applied to 16-year-old sportsmen to improve their performance

Comunicación

## **fundamentos en humanidades**

José Luis Jofre (UNSL – Argentina) · 199

Teoría de la Discursividad social. La constitución del campo y los desplazamientos epistemológicos.

Theory of social discursivity. The constitution of the field and epistemological shifts.

Adriana del Valle Velez - Jackeline Miazso (Universidad Nacional de San Luis – Argentina) · 223

La modularidad lingüística en un caso con síndrome de down

Linguistic modularity in a down syndrome case

Libros / Books · 235

### **fundamentos en humanidades**

#### **año IX - número I (17) 2008**

Claudia Beatriz Borzi (CONICET - UBA - Argentina) · 9

Las nociones de 'sintagma' y de 'sintaxis' en el Cours de linguistique générale de Ferdinand de Saussure

The notions of 'sintagm' and 'syntax' in the Cours de linguistique générale by Ferdinand de Saussure

Beatriz María Suriani (UNSL - Argentina) · 27

El tratamiento de la variación lingüística en intercambios sociales

Linguistic variation in social exchanges

María Estela López - Ana María Tello (UNSL - Argentina) · 43

Las lenguas extranjeras en carreras de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (Argentina) Foreign languages in undergraduate programs of the Faculty of Human Sciences of Universidad Nacional de San Luis, Argentina

Alvori Ahlert (Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Brasil) · 71

La esperanza como eje en la formación docente: aportes de la teología de la esperanza de Jürgen Moltmann

Hope as the pivot of teacher training: the theology of hope by Jürgen Moltmann

Daniela Atairo (Universidad Nacional de La Plata - Argentina) · 85

Trama sociopolítica del gobierno universitario: análisis del funcionamiento de los órganos de gobierno a partir de la implementación de una política universitaria  
Socio-political interrelations of university administration: An analysis of its functioning framed within the implementation of a university policy

Iliana Delgado Azar - Alberto Hernández Baqueiro (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey - México) · 111

Prácticas culturales, actores no estatales y el paradigma del Estado en la realización de los derechos humanos

## **fundamentos en humanidades**

Cultural practices, non-state actors and the State paradigm in the exercise of human rights

María José Sánchez Vazquez (Universidad Nacional de La Plata - Argentina)  
• 145

Ética y profesión: la responsabilidad en términos de prudencia responsable. El caso de la psicología

Ethics and professional practice: responsibility in terms of responsible prudence. The psychology case

Elina Nora Muñoz de Visco - Claribel Morales de Barbenza (UNSL - Argentina)  
• 163

Grupos de autoconocimiento: recurso para favorecer el desarrollo personal  
Self-knowledge groups as a resource for favoring personal development

Anna Rovella (UNSL - Argentina) - Manuel González Rodríguez (Universidad de La Laguna - España) • 179

Trastorno de ansiedad generalizada: aportes de la investigación al diagnóstico  
Generalized anxiety disorder: criteria for diagnosis

Silvina Valeria Caballero - Norma Contini de González (Universidad Nacional de Tucumán - Argentina) • 195

¿Es posible evaluar la inteligencia de los bebés? Un estudio preliminar en contextos de pobreza

Is it possible to assess babies' intelligence? A preliminary study in contexts of poverty

Marisa Viviana Ruiz - Ana María Scipioni - Daniel Fernando Lentini (UNSL - Argentina) • 221

Aprendizaje en la vejez e imaginario social  
Learning in old age and social imaginary

Graciela Elena Flores - Claudia Inés Campo - Silvina Alejandra Marchisio - María Elena Yuli (UNSL - Argentina) • 235

Un abordaje de la problemática del climaterio. Algunas consideraciones en relación a la incidencia del vínculo madre-hija en la modalidad de transitar esta turbulenta experiencia emocional

The climacteric period. Incidence of mother-daughter bond in this turbulent emotional experience

Libros / Books • 253

## *Suscripción*

---

### **IMPORTE DE LA SUSCRIPCIÓN LATINOAMÉRICA Y ESPAÑA**

- 1 número: u\$s 10
- 2 números (suscripción anual): u\$s 20

### **RESTO DEL MUNDO**

- 1 número: u\$s 15
- 2 números (suscripción anual): u\$s 30

### **FORMAS DE PAGO**

- Giro postal o cheque a nombre de *Fundación Universidad Nacional de San Luis*.
- Transferencia bancaria a la cuenta de *Fundación Universidad Nacional de San Luis*. Banco Nación Argentina, cuenta N° 20172/3.

Para informar de la suscripción, enviar fotocopia de comprobante de transferencia o número de cheque o giro, junto con la ficha de suscripción, por correo o fax a la dirección de la revista:

### **Fundamentos en Humanidades**

Av. Ejército de los Andes 950 - IV Bloque

D5700HHW - San Luis - Argentina

e-mail: fundamen@unsl.edu.ar

TE.: +54 - 02652 -435512 (interno 131)

Fax: +54 - 02652 - 4302240

**FICHA DE SUSCRIPCIÓN**

**Fundamentos en Humanidades**

Nombre de persona física / institución:

-----  
-----

Dirección: -----

Ciudad: -----

País: -----

Tel.: ----- Fax: -----

e-mail: -----

-----  
Firma

-----  
Aclaración