

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

FUNDAMENTOS EN HUMANIDADES



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

Año XV, número II (30) 2014
san luis - argentina

FUNDAMENTOS EN HUMANIDADES

FUNDAMENTOS EN HUMANIDADES

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año XV – Número II (30)/2014

Publicación semestral de la Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de San Luis - Argentina

Director - Editor
Ramón Sanz Ferramola

Co - Editora
María Celeste Romá

Traducciones
Graciela Lucero Arrúa
Marcela Puebla
Lidia Unger
Liliana Waicekawsky

Webmaster
Luis Barroso

Edición
Nueva Editorial Universitaria, UNSL
© Nueva Editorial Universitaria San Luis (UNSL)

Registro de Propiedad Intelectual en trámite

Tiraje
250 ejemplares

e-mail: fundamen@unsl.edu.ar
URL internet: <http://www.unsl.edu.ar/~fundamen/>

Impresa en diciembre de 2016

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año XV – Número II (30/2014)

Universidad Nacional de San Luis

Facultad de Ciencias Humanas

Autoridades Académicas

Decana – Viviana Reta
Secretaría General – Horacio Delbueno
Secretaría Académica – Ana María Masi
Secretaría Administrativa – Mónica Beatriz Martín
Secretaría de Posgrado – Verónica Beatriz Longo
Secretaría de Ciencia y Técnica – Zulma Ema Perassi
Relaciones Interinstitucionales – Rosa Soria Boussy
Secretaría de Extensión – Claudia Paola Maroa

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)
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 (Inst. de Formación Docente Continua, San Luis - Argentina)
Angel 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.

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
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año XV – Número II (30/2014)

sumario / table of contents
artículos / papers

Clara Olmedo, Iñaki Ceberio de León y Zulma del Valle Vichi (Universidad Nacional de Chilecito, Argentina – Universidad Austral de Chile, Chile) • 9

Representaciones sociales: ¿cómo se representan los habitantes de Nonogasta (provincia de La Rioja, Argentina) el sufrimiento ambiental vinculado a la contaminación que produce la curtiembre?

Social representations: how the inhabitants of Nonogasta (La Rioja province, in Argentina) represent the environmental suffering derived from tannery contamination?

María Virginia Quiroga y Ana Lucía Magrini (Universidad Nacional de Río Cuarto, CONICET – Universidad Nacional de Quilmes, CONICET, Argentina) • 27

La constitución de un concepto iterativo en América Latina. Tensiones y polémicas en torno al populismo

The Construction of an Iterative Concept in Latin America. Tensions and Controversies around Populism

Ricardo Arrubla Sánchez y Alexandra Rodríguez Silva (Fundación Universitaria del Área Andina, Colombia) • 41

La conquista de la inteligencia americana en la generación Rioplatense y sus implicaciones en la configuración de la identidad cultural y del Estado Nación en el Siglo XIX

The Conquest of the American Intelligence in the Rioplatense Generation and its Implications in the Configuration of Cultural Identity and National State in the XIX Century

Sylvia Montañez Fierro, Mónica Olaza y Laura Silvestri (Universidad de la República, Uruguay) • 55

Uruguay: de la invisibilidad ¿al reconocimiento?

Uruguay: from invisibility to acknowledgment?

Carina Leticia Ledezma, Rosana Carmen Azpiroz, María Verónica Salinas y Miguel De Bortoli (Universidad Nacional de San Luis, Argentina) • 69

El cerebro social: entre las neuronas espejo y la oxitocina

The Social Brain: between Mirror Neurons and Oxytocin

Mariela González Oddera (Universidad Nacional de La Plata, Argentina) • 75

El análisis de la violencia en la familia desde los estudios de género

Analysis of domestic violence from the perspective of gender studies

Graciela Baldi López y Natalia Visetti (Universidad Nacional de San Luis, Argentina) • 87

Presencia de acoso escolar en un grupo de adolescentes escolarizados de la ciudad de Villa Mercedes (San Luis, Argentina)

Presence of School Harassment in a Group of Adolescents from the City of Villa Mercedes (San Luis, Argentina)

Sonia Tifner y Miguel Ángel De Bórtoli (Universidad Nacional de San Luis, Argentina) • 97

La diversidad en la conducta sexual ¿es una conducta natural?

Diversity in Sexual Behavior: Is it natural?

Natalia Kranh, Adriana A. Garcia, Liliana M. A. Gómez, Fabiana Astie, Roberto D. Doña (Universidad Nacional de San Luis, Argentina) • 109

Fobia al tratamiento odontológico en pacientes de la ciudad de San Luis

Phobia to dental treatments in patients from the city of San Luis

María Estela López, Ana María Tello y Pedro Enríquez (Universidad Nacional de San Luis, Argentina) • 119

Las prácticas de enseñanza de la comprensión lectora en el curso de “Inglés para Propósitos Específicos” de la Licenciatura en Psicología, Universidad Nacional de San Luis, Argentina

Teaching Practices on Reading comprehension in the “English for Specific Purposes” Course within the Psychology Undergraduate Program, Universidad Nacional de San Luis, Argentina

Libros / Books • 139

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año XV – Número II (30/2014) pp. 9 - 25

Representaciones sociales: ¿cómo se representan los habitantes de Nonogasta (provincia de La Rioja, Argentina) el sufrimiento ambiental vinculado a la contaminación que produce la curtiembre?

Social representations: how the inhabitants of Nonogasta (La Rioja province, in Argentina) represent the environmental suffering derived from tannery contamination?

Clara R. Olmedo

Universidad Nacional de Chilecito, La Rioja (Argentina)
Centro de Estudios Ambientales, Universidad Austral de Chile (Chile)
clarisa62@yahoo.com

Iñaki Ceberio de León

Universidad Nacional de Chilecito, La Rioja (Argentina)
Centro de Estudios Ambientales, Universidad Austral de Chile (Chile)
izeberio@gmail.com

Zulma del Valle Vichi

Universidad Nacional de Chilecito
zulmavichi@gmail.com

(Recibido: 12/08/15 – Aceptado: 23/03/16)

Resumen

El presente artículo aborda las representaciones sociales que los habitantes de Nonogasta (Pcia. La Rioja) estructuran en torno al sufrimiento ambiental causado por la contaminación que produce la curtiembre desde finales de la década del ochenta. El enfoque teórico-metodológico de las representaciones sociales se revela una herramienta de gran capacidad heurística para abordar problemáticas socioambientales, desde las formas de pensamiento-representación y acción. El sufrimiento ambiental ha permanecido silenciado-invisibilizado en los ámbitos académicos, a pesar de las dimensiones que ha alcanzado el deterioro ambiental y los problemas sociales relacionados a la crisis ecológica mundial. Este artículo se apoya en el trabajo de Auyero y Swistun (2008), donde la categoría de sufrimiento ambiental ingresa al debate académico cuestionando diversos abordajes teóricos y metodológicos. Complementando la propuesta de Auyero y Swistun con el enfoque psicosocial de las representaciones sociales, el estudio de caso de Nonogasta nos puede enseñar a cerca de las nuevas formas que asume la dominación social en lugares marginales de Argentina, donde los daños provocados por las actividades productivas se deben entender en el marco de la profunda injusticia ambiental en que viven las poblaciones alejadas de los grandes centros urbanos.

Abstract

This article deals with the social representations that the inhabitants of Nonogasta (La Rioja Province) have structured around the environmental suffering related to the pollution produced by the tannery industry, settled in this small town since the late eighties. The theoretical and methodological approach of social representations constitutes a tool of great heuristic potential to address social and environmental issues

from the perspective of thought, representation and action. In the academic arena, the environmental suffering has remained silenced and invisibilized, despite the magnitude of the environmental deterioration and the social problems related to the global ecological crisis. This study is based on the work by Auyero and Swistun (2008), where the category of environmental suffering is brought into the academic debate, questioning diverse theoretical and methodological approaches. Complementing the analysis by Auyero and Swistun with the psychosocial approach of social representations, the case study of Nonogasta shows us new forms of social domination in marginal places in Argentina. There, the damage caused by productive activities creates profound environmental injustice for the population of these remote areas, faraway from urban centers.

Palabras clave

sufrimiento ambiental - silencio pactado - contaminación - representaciones sociales - curtiembre

Key words

environmental suffering - agreed silence - pollution - social representations - tannery

Introducción

En este artículo presentamos avances del proyecto (1) “¿Silencio Pactado? Contaminación: Historias de Sufrimiento Ambiental y Laboral. El Caso de la Curtiembre (2) Asentada en la Localidad de Nonogasta, Provincia La Rioja, Argentina” (3). El proyecto parte de una pregunta formulada desde una realidad observada hace más de tres décadas: ¿Por qué la comunidad de Nonogasta no habla de la contaminación ambiental producida por la curtiembre y de las consecuencias negativas sobre el bienestar de las personas y la naturaleza? (4). Esta pregunta nos llevó a formular una hipótesis de trabajo: “En Nonogasta estamos frente a un escenario de SILENCIO PACTADO en torno a la contaminación ambiental y sus consecuencias, en cuyo trasfondo se teje una trama simbólica vinculada a relaciones y estrategias de poder (económico, político, cultural) y dominación social que organizan la vida de la comunidad y las actividades productivas de la curtiembre”. Un silencio en torno a las consecuencias negativas de la contaminación en la vida y salud de las personas, lo cual hemos sintetizado bajo el concepto de SUFRIMIENTO AMBIENTAL, tomado de un exhaustivo trabajo etnográfico (etnografía cubista (5)) realizado por Javier Auyero y Débora Swistun (2008) en la zona sur de Buenos Aires.

En la búsqueda de respuestas a nuestra pregunta inicial nos enfrentamos a varias dificultades, siendo la negativa a hablar de los habitantes del lugar el mayor desafío que confrontó nuestro trabajo. Estas dificultades nos llevaron a replanteos de tipo teórico y metodológico. En este camino nos acercamos a la teoría de las representaciones sociales (RS), una herramienta teórico-metodológica que permite comprender tanto los significados que las personas le dan a sus realidades, como las formas en que lidian con sus problemas; en este caso, los relacionados a los efectos de la contaminación ambiental en Nonogasta. La representación de un fenómeno, según Moscovici (el creador de la teoría de las RS), “es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social” (1979: 17-18). Asimismo, la representación le permite al sujeto “orientarse en su entorno social-material y dominarlo” (Farr, en Moscovici, 1986: 497). Consideramos que este enfoque brinda herramientas para acceder a los universos simbólicos que permiten a los habitantes de Nonogasta dar sentido a los “hechos extraños o fisuras en la cultura” (Castorina y Barreiro, 2006; 2012) como son los efectos

que la contaminación ambiental genera en la vida de estas personas. Acceder a esos universos simbólicos deviene una estrategia para comprender y brindar algunas explicaciones al silencio de estas personas frente al sufrimiento ambiental, considerando que ese silencio podría ser entendido como una estrategia “creativa y eficiente” que asegura a estas personas sobrevivir en un contexto marcado por falta de empleo, pobreza y marginalidad social.

Sufrimiento Ambiental y Representaciones Sociales

El sufrimiento ambiental es considerado una forma particular de sufrimiento social, pero en su abordaje se brinda particular atención a las consecuencias que tiene la degradación del entorno natural en la vida de las personas. Este tipo de sufrimiento recién ha comenzado a recibir atención de parte de la academia en los últimos años y, en tanto categoría de análisis, su génesis se encuentra en el exhaustivo y largo trabajo etnográfico que Auyero (1999; 2000a; 2000b, 2000c; 2002a; 2002b; 2003; 2004; 2006; 2007; 2009; Auyero y Swistum, 2006) ha realizado en y con sectores marginales de Argentina. De manera específica, el concepto de sufrimiento ambiental sale a la luz en el libro “Inflamable. Estudio del Sufrimiento Ambiental” (2008), donde los autores Auyero y Swistun se meten en las entrañas mismas de un lugar-contexto contaminado para comprender las vivencias, sentires y significados que las personas de Villa Inflamable (Dock Sud, Buenos Aires) le dan a la contaminación. Reflexionando en torno a la génesis del concepto, Auyero reconoce que se acerca a este tipo de sufrimiento social de manera inductiva “prestándole atención al terreno material en donde hombres y mujeres pobres viven a diario... prestarle atención a algo muy simple como es el medioambiente en el que viven su vida los más destituidos... me acerco a Villa Inflamable con el objetivo de construir una agenda de investigación alrededor, exclusivamente, de cómo la gente experimenta su relación con el medioambiente...” (6).

A pesar de la relativa “juventud” de la categoría de sufrimiento ambiental, el abordaje de la relación entre pobreza y medioambiente degradado puede retrotraerse a mediados del siglo XIX, cuando Engels escribe sobre “La situación de la Clase Obrera en Inglaterra” [1845] (1979) y donde este filósofo alemán y colaborador de Marx aborda las malas condiciones ambientales en que vive el proletariado inglés: el hacinamiento; la mala ventilación; la falta de sistemas cloacales que hacen que los excrementos vayan a las calles, provocando un ambiente fétido y peligroso para la salud; las calles atestadas de basura, etc. Pero a pesar de la relevancia del trabajo de Engels, la literatura crítica, comenzando por Marx, prestó mayor atención a las carencias de tipo económico y a la subordinación política de los trabajadores a la lógica del capital (dominación, explotación, alienación), subestimando las condiciones medioambientales en que viven los sectores más desposeídos de la sociedad. Una visión que se erige desde la moderna noción de superioridad del ser humano sobre la naturaleza, la cual debe ser sometida-explotada en pos de la satisfacción de las necesidades y bienestar humano. Como plantea Corazón González: “Hombre y mundo están ligados de tal modo que el primero sólo es propiamente hombre si se libera de las necesidades naturales mediante el control y el dominio del mundo físico (2007: 19). En esta visión jerarquizada de la relación ser humano/naturaleza se enmarca el pensamiento crítico, desde donde se analiza el trabajo ya sea como fuerza creadora, liberadora o fuente de alienación-explotación. Marx señaló “el hombre pone en movimiento las fuerzas que pertenecen a su corporeidad a fin de apoderarse de los materiales de la naturaleza bajo una forma útil para su propia vida” [1867] (2002: 15). Sin duda, una perspectiva del trabajo y de los destinos de la clase trabajadora en la que la explotación de la naturaleza se naturaliza, (Alimonda, 2011; Leff, 2007; Olmedo y Ceberio de León, 2011) y en la que también se

invisibiliza el hecho que los desposeídos del mundo son también los que más sufren las consecuencias de la explotación desmedida a la que la modernidad-capitalismo sometió a la naturaleza (Boff, 1996, 2006; Ceberio y Olmedo, 2012; Foster, 2002; Gudynas, 2004; Escobar, 2011; Swistun, 2013; Kempf, 2007 y 2010; Löwy, 2009, 2011; Lemkov, 2002; Max-Neef y Smith, 2014). Como señala Sarlingo en su estudio de Colonia Hinojo, en el centro de la llanura pampeana Argentina:

La coexistencia humana con venenos generados por la actividad industrial moderna ha dejado de ser excepcional. La convivencia cotidiana con tóxicos mortales (muchos de ellos imperceptibles para las estructuras biológicas) se ha convertido en parte de la condición humana, pero no todos los individuos y grupos crean las mismas representaciones y viven la cotidianeidad de la misma manera” (2013: 157).

Los pobres son las mayores víctimas de la degradación ambiental, los que están más expuestos a los riesgos y sufren las consecuencias de un entorno natural afectado por las dinámicas de la sociedad industrial-moderna (Beck, 1998a; 1998b; Auyero y Swistun, 2008; Swistun, 2013). Pero si las consecuencias de la degradación ambiental en la vida de los desposeídos han estado ausentes en la reflexión académica, el silencio sobre las formas en que estos sectores experimentan su medio natural degradado, contaminado y tóxico es aún mayor. Y en este sentido el trabajo de Auyero y Swistun (2008) marca un punto de inflexión, tanto en términos teóricos como metodológicos. En ese trabajo se valora el saber y significado que los mismos actores investigados le otorgan a su realidad, reconociendo la necesidad que la ciencia (sobre todo las ciencias sociales) tiene de este saber para brindar explicaciones más comprensivas de los fenómenos sociales. Tal como lo plantean Pascual y Roldán “a diferencia de otros estudios, *Inflamable* asume el desafío que implica comprender un proceso de contaminación y producción social de esquemas cognitivos que no se adapta a las fórmulas usuales de los trabajos académicos” (2010: 279). En palabras de Auyero y Swistun:

Empíricamente exploramos la relación entre espacio objetivo y representaciones subjetivas (o hábitat y *habitus*) en un universo específico (envenenado). En particular, buscamos respuestas a una de las cuestiones de lo que Bourdieu llama “efectos del lugar”: ¿Cómo las personas que han estado regularmente expuestas por años a ambientes contaminados se acostumbran o de algún modo sintonizan con las regularidades de un lugar sucio y degradado, con los humos, aguas y suelos contaminados? En contra de las representaciones simplistas... el trabajo etnográfico revela la presencia de una diversidad de visiones y creencias que coexisten, a veces en el mismo individuo. (2008: 140-141).

A partir de “*Inflamable*”, el sufrimiento ambiental y, de manera específica, las formas en que los sujetos lo viven comienza a ser objeto de estudio. Y es aquí donde consideramos que el enfoque de las representaciones sociales (RS), gestado en el campo de la psicología social, deviene una valiosa herramienta teórica-metodológica. Este enfoque, propuesto por Serge Moscovici [1961] (1979), hunde sus raíces en la noción de representaciones colectivas, proveniente de la sociología clásica de Emile Durkheim, la que Moscovici lleva al campo del psicoanálisis, desde donde rescata el rol del individuo y la naturaleza individual de las representaciones, sin dejar de reconocer que éstas son una forma de conocimiento compartido socialmente (Piñero Ramírez, 2008; Navarro, 2013). Desde este enfoque, la realidad deja de ser un “hecho social externo y coercitivo” para convertirse en fenómenos sobre los cuales los sujetos producen y comunican una gran variedad de significados. La teoría de las RS estudia “la manera en que grupos sociales (o en una escala más amplia, sociedades o culturas) conceptualizan un objeto material o simbólico” (Moscovici, en Rodríguez Salazar, 2009: 11), permitiendo de esta forma un acercamiento a los universos simbólicos que dan

sentido a la realidad y también un análisis de las diferencias manifiestas entre los sistemas de conceptualización de los individuos y los grupos.

En efecto, uno de los mayores aportes que la teoría de las RS hace a la comprensión de los fenómenos sociales es la revalorización del sentido común o los significados que los sujetos producen en torno a sus realidades. Justamente los esfuerzos de Moscovici, al formular su teoría, estaban orientados a revalorizar el sentido común, muchas veces considerado erróneo por la ciencia (Castorina y Barreiro, 2012). Esta revalorización indica una opción-posición epistemológica de los teóricos de las RS, quienes le reconocen a los sujetos investigados una capacidad de pensamiento autónomo, de producción y comunicación de representaciones, entendidas éstas como entidades casi tangibles que se cruzan y cristalizan sin cesar en el universo cotidiano de los sujetos y como formas en que éstos aprehenden los acontecimientos de la vida diaria, las características del medio en que habitan, las informaciones que en él circulan, las personas que los rodean y el entorno próximo o lejano. En pocas palabras, es el conocimiento “espontáneo o ingenuo” que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común o pensamiento natural (en oposición al pensamiento científico), el cual se constituye a partir de las experiencias vividas, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento recibidos y transmitidos a través de la tradición, la cultura, la educación y la comunicación.

Este es un conocimiento socialmente elaborado y compartido que, bajo sus múltiples aspectos, intenta dominar el entorno; comprender y explicar los hechos e ideas que pueblan o surgen del universo de vida; actuar sobre y con otras personas; situarse respecto a ellas; responder a las preguntas que plantea el mundo; saber lo que significa el devenir histórico para la vida, etc. (Jodelet, 1984: 473).

Abordar el sufrimiento ambiental desde el enfoque de las RS supone el desafío del encuentro y diálogo entre dos formas de conocimiento: el popular y el científico, con sus respectivas y diferenciadas epistemologías. Un encuentro en el que se propone una relación de adecuación entre las lógicas del conocimiento popular y el conocimiento científico, lo cual no está exento de tensiones.

El sentido común, compuesto por distintos saberes, valores y creencias, expresa una de las tensiones dialécticas que atraviesan la investigación en ciencias sociales: la dificultad de mantener la articulación entre los aportes de los individuos y de la sociedad en las explicaciones e investigaciones, sin inclinarse demasiado hacia uno u otro polo. A partir del modo en que se ha traducido esa tensión en las investigaciones sobre conocimiento de sentido común es posible distinguir distintos niveles de análisis de los que tradicionalmente se han ocupado distintas disciplinas: psicología, sociología, psicología social, antropología, etc. (Castorina y Barreiro, 2012).

Sin duda, las formas en que se aborde y cristalice el diálogo entre conocimiento popular y conocimiento científico, van a estar fuertemente marcadas por el contexto histórico, político y sociocultural en que se inscribe el problema a investigar. Parafraseando a Auyero y Swistun (2008), en Nonogasta, las representaciones sociales y experiencias de sufrimiento ambiental son incomprensibles si no se las sitúa en un contexto material y simbólico más general, es decir en la relación histórica que los sujetos establecen con los responsables directos o indirectos de la contaminación. En otras palabras, este diálogo de conocimientos está permeado por un contexto en el que la desigualdad material y la dominación social son la arena en la que se articulan las interacciones y RS en Nonogasta.

Además de permitirnos un diálogo entre lógicas epistemológicas diferenciadas para comprender distintos problemas sociales, el enfoque de las RS también nos acerca al análisis del comportamiento social de los individuos o grupos que forman parte de los fenómenos que investigamos. Un análisis que, en nuestro caso, se puede explicitar en

la medida en que podamos identificar las maneras en que las personas de Nonogasta conciben individual y grupalmente su realidad y las posibles formas de actuar-responder a las consecuencias de la degradación-contaminación ambiental en sus vidas y en el entorno natural. En esta línea, Araya Umaña asevera:

Estudiar la representación de un objeto social permite reconocer los modos y procesos de constitución del pensamiento social, por medio del cual las personas construyen y son construidas por la realidad social. Además, la representación social nos aproxima a la “visión de mundo” que las personas o grupos tienen, pues el conocimiento o sentido común es el que la gente utiliza para **actuar o tomar posición** ante los distintos objetos sociales” (2002: 12).

Justamente, en Nonogasta buscamos acercarnos a esas “visiones de mundo” de los habitantes locales en relación al sufrimiento ambiental para poder, así, comprender el comportamiento que tanto nos llamó la atención: el silencio, las negativas de estos habitantes a hablar sobre este problema, o las “excusas” que nos daban para no contar lo que lentamente fuimos descubriendo que conocían. Un comportamiento social que sintetizamos bajo el concepto de “silencio pactado” y el cual consideramos una estrategia “creativa y eficiente” que les asegura a estas personas sobrevivir en un contexto marcado por la falta de empleo, la pobreza y la marginalidad social.

Por otra parte, nuestro acercamiento al enfoque de las RS se fundamenta en diversos estudios que lo consideraron sustancial para abordar problemas relacionados a la contaminación ambiental y sus consecuencias en la vida de las personas y el entorno natural. Por ejemplo, en el estudio de la RS del medioambiente y la contaminación del aire realizado por Navarro, éste autor señala que “en el campo ambiental esta teoría ha demostrado un interés mayor en la comprensión de la base cognitiva subyacente a diferentes comportamientos y toma de posición frente a este objeto de interés social” (2013: 104). Asimismo, Ursino plantea que las RS “constituyen formas de adquirir y reproducir el conocimiento que dota de sentido a la realidad social”, resaltando que la función de ese conocimiento es “transformar lo desconocido en algo natural, lo cual nos acerca a los procesos de naturalización de la contaminación” (2012: 106). Una naturalización que se puede relacionar a la noción de habituación que plantea Sarlingo en el estudio de Colonia Hinojo donde, desde la antropología médica, describe un escenario de inacción y silencio colectivo similar al que observamos en Nonogasta.

La habituación es la disminución de la respuesta ante un estímulo que se presenta de un modo repetido, de manera tal que es un proceso de aprendizaje decremental no asociativo. Puede considerarse que un organismo aprende a no atender a los estímulos ya que sólo una pequeña proporción de ellos son considerados como significativos... Los sensores se habitúan, se aburren, se duermen. Dejamos de oler, de oír algo al permanecer estáticos en el mismo ambiente y al mismo tiempo desconectamos nuestra comprensión de ideas y de imágenes evaluadas como conocidas, repetitivas y predecibles casi mecánicamente. Oímos y vemos sin escuchar ni mirar. La cotidianidad de los vecinos de Colonia Hinojo tiene este componente, el de la habituación sensorial, pero fundamentalmente cognitiva, como un elemento central del sufrimiento ambiental que padecen (2013: 160).

En los estudios mencionados se reconoce que el problema de la contaminación ambiental y sus consecuencias en la vida de las personas son tanto fenómenos objetivos (físico-natural) como subjetivos (significado por los individuos), subrayando la necesidad de un análisis que combine y se nutra de los aportes de diversos campos disciplinarios, incluso trascendiendo el campo de las ciencias sociales. Una mirada que supere la antinomia objetivismo/subjetivismo y reconozca que la realidad tiene una doble existencia: material y simbólica (objetividad de primer orden y objetividad de segundo orden, respectivamente). Una realidad que exige del investigador el uso de lentes analíticos de doble enfoque que permitan una doble lectura, sacando provecho

de las virtudes y desechando los vicios contenidos en el objetivismo y en el subjetivismo (Bourdieu, 2005; Bourdieu y Wacquant, 2005).

Por otro lado, una dimensión importante y característica del enfoque de las RS, que en cierta forma marca una diferencia epistemológica con la sociología, es el énfasis en la naturaleza individual de las RS. Un argumento destacado por Jodelet (1984) para quien, como indica Piñero Ramírez “la RS es una “forma de conocimiento específico, saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales” (2008: 4). En esta misma línea, Navarro le reconoce al individuo la capacidad de “elaborar de manera endógena representaciones peculiares de la realidad que habita, tanto en el nivel micro como en el macro. Y lo que es más, ha de construirse tales representaciones si quiere mantener su viabilidad como agente en esa realidad” (1995: 6).

Es importante destacar que el carácter psicológico-individual le confiere heterogeneidad a las RS, al tiempo que reviste gran importancia a la hora de comprender la diversidad de significados y respuestas al sufrimiento ambiental en Nonogasta. La heterogeneidad de las RS se visualiza al focalizar en la estructura que conforma la RS, la cual se compone de: **a)** Un núcleo central: naturaleza y contenido de la representación, como así también el tipo de relaciones que el grupo mantiene con el objeto de representación y el sistema de normas y valores que constituyen el ambiente ideológico del grupo. **b)** Elementos periféricos: experiencias individuales con el objeto de representación, lo que provee a las RS de flexibilidad y heterogeneidad (Piñero Ramírez, 2008). En Nuestro caso, el núcleo central refiere al sufrimiento ambiental, cuya naturaleza y contenido están determinados por aspectos objetivos (olores nauseabundos que dificultan la respiración; mala calidad del agua y del aire o deterioro de la salud (7)); por la relación que los habitantes de Nonogasta establecen con el mismo; y por los valores-creencia que rodean a esa relación. Los elementos periféricos van a definirse por las historias personales en relación al sufrimiento ambiental, lo cual nos acerca a las diversas experiencias y estrategias de los actores frente al mismo. Esta estructura de las RS del sufrimiento ambiental se configura en el marco de las condiciones económicas-sociales-históricas específicas, donde residen los mecanismos de formación de la RS y las prácticas sociales de los agentes en relación a este tipo de sufrimiento, y donde la información y comunicación juegan un rol fundamental (Piñero Ramírez, 2008, Navarro 2013).

No obstante la naturaleza individual de las RS, las mismas solo adquieren relevancia en el marco de las interacciones sociales que configuran al individuo como sujeto social. Pues son las RS las que les permiten a los individuos la adaptación a sus contextos naturales, históricos, culturales y políticos, dándole sentido a sus formas de ser y actuar en los mismos.

En tanto forma de pensamiento social, las RS demostraron su interés y pertinencia para abordar la interacción de los individuos y su entorno; ubicadas entre lo psicológico y lo social, es a ellas a quienes apelamos para orientarnos en nuestro ambiente físico y humano (Mannoni, 1998). Su capacidad heurística se revela indiscutible en el campo ambiental ya que las representaciones sociales son una modalidad de pensamiento compuesta por formas de pensamiento y acción... y permiten comprender la realidad social y física para intervenir o simplemente perpetuar esa misma realidad social (Navarro, 2013: 105).

Entendiendo que las RS son marcos cognitivos que les permiten a los sujetos estar y actuar en su medio, debemos tener presente que en toda acción o inacción (intervención o perpetuación de la realidad) se ponen en juego relaciones de fuerzas dispares entre actores sociales. Una dimensión que está contenida en la delimitación misma del fenómeno que se vuelve objeto de RS. En efecto, Castorina y Barreiro (2012) señalan que el objeto de representación debe construirse en el marco de lo que estos autores denominan triángulo dialéctico: objeto-sujetos-contexto (en el que se

articulan y dinamizan las RS). En nuestro caso, el triángulo dialéctico lo constituye: **a)** el sufrimiento ambiental; **b)** los habitantes de Nonogasta; y **c)** el contexto sociocultural, histórico, económico y político en el que se inscribe el largo proceso que va desde la llegada de la curtiembre hasta el presente. Un contexto marcado por la desigualdad social y las dificultades de la comunidad para el acceso a los bienes materiales, sociales, culturales y políticos. Este triángulo dialéctico da cuenta que, si bien las RS surgen de construcciones individuales, las mismas son también el resultado de cogniciones producidas en los intercambios sociales.

Las RS constituyen conjuntos cognitivos formados por opiniones (toma de posición), informaciones (conocimientos) y creencias (convicciones). Ellas permiten la construcción, la organización y la comunicación del conocimiento social, es decir, su génesis, su adaptación en el marco sociocultural y el uso de este conocimiento en los intercambios sociales (Moliner et al., 2002, en Navarro, 2013: 106).

Vivir, Sentir, Representarse el Sufrimiento Ambiental: ¿Qué ha Sucedido en Nonogasta? ¿Cómo Llegaron a Esto?

La situación de Nonogasta nos plantea un complejo escenario, donde la contaminación ambiental, que se presenta de manera sensible a los sentidos (olores nauseabundos, que llegan a dificultar la respiración, irritan los ojos o descomponen el estómago), a simple vista no parece ser un tema que preocupe ni a la comunidad local ni a las autoridades. Por ejemplo, al viajar en el transporte público o ingresar a Nonogasta sorprende que la mayoría de las personas se desplacen, conversen e incluso rían sin taparse la boca y la nariz para evitar sentir el olor nauseabundo que cubre gran parte del pueblo y que la mayoría de las personas sabe que emana de las descargas de efluentes tóxicos que realiza la curtiembre en los campos aledaños a esta fábrica. Pareciera, como señala Sarlingo (2013) que sus sensores se habituaron, se durmieron, dejaron de sentir, de oler. Al mismo tiempo pareciera que se habituaron a los efectos de la contaminación en la salud y bienestar de la comunidad, a escuchar o vivir experiencias traumáticas como son el cáncer, el nacimiento de niños y niñas con malformaciones, los “abortos involuntarios” (8), o las muertes de menores y adultos a causa de enfermedades que numerosos estudios (Greenpeace, 2011; 2012; 2013; Agencia de Protección Ambiental de los Estados Unidos, 2010; Prado, 2011; Chávez Porras, 2010, entre otros) vinculan a la contaminación con los productos químicos que se utilizan en el curtido de cueros, básicamente el cromo.

No solo hay un acostumbramiento a los impactos de la contaminación en el entorno y en la cotidianeidad vecinal. Sino que para muchos de ellos su convivencia con factores degradantes de la salud colectiva ha dejado de ser novedosa, relevante, significativa...hasta se acostumbran a pensar en lo inevitable que resulta que los contaminantes formen parte de su realidad operativa, estando presentes en la ropa recién lavada o generando efectos visibles en la piel de las personas con quién se encuentran a diario (Sarlingo, 2013: 160).

A pesar de la indiferencia generalizada en Nonogasta, hay algunos pocos vecinos/as, profesionales de la salud y organizaciones sociales que muestran preocupación por la situación, señalando la degradación de la calidad del aire, del agua y el incremento de enfermedades. Y si bien esas personas vinculan esos problemas a la “contaminación de la fábrica”, reconocen que “de esto nadie quiere hablar en Nonogasta”. Comprender esa indiferencia y silencio nos obliga a adentrarnos en los universos simbólicos que producen estos sujetos, desde donde elaboran sus respuestas a una realidad tóxica, marcada por el sufrimiento ambiental.

En nuestro trabajo de campo recabamos algunos testimonios indirectos (conversaciones donde no se tocaron los problemas de la contaminación) que nos hablan de muertes de recién nacidos en el vecindario, nacimientos de bebés con

malformaciones, inmadurez o falta de órganos, adultos y menores afectados de cáncer o enfermedades crónicas como alergias, dermatitis, asma, entre otros. Un sufrimiento que, según la literatura que analizan Auyero y Swistun, “remite a una experiencia destructiva que se vuelve en contra nuestro y cuyo análisis desplaza la mirada de la experiencia individual para centrar la atención en las aflicciones que son activamente creadas y distribuidas por el orden social; el sufrimiento ambiental como un efecto del lugar” (2008: 37-38). Un lugar, Nonogasta, contaminado por las acciones concretas de una industria curtidora de cueros, asentada en la localidad desde mediados de la década del ochenta. Sin embargo, como estos autores reconocen, la ciencia poco ha dicho respecto del sufrimiento ambiental. “Con notables excepciones, las etnografías de la pobreza y la marginalidad en América Latina también han fracasado a la hora de tomar en cuenta un dato simple pero esencial: los pobres no respiran el mismo aire, no toman la misma agua, ni juegan en la misma tierra que otros” (Auyero y Swistun, 2008: 39). Bien podemos argumentar que este silencio de la ciencia repica en la comunidad local, donde la mayoría evita emitir opinión, se niegan a hablar de la contaminación y sus efectos, o en muchos casos nos mandan preguntar a otras personas “que saben más de eso...”. ¿Por qué ese silencio? ¿Qué hay detrás de ese silencio?

Posicionados en el enfoque de las RS, estas preguntas nos obligan a abordar los universos simbólicos desde diferentes niveles analíticos, como plantean Castorina y Barreiro (2012). Primero, el nivel socio-genético, el cual exige una referencia socio-histórica para comprender la génesis del proceso de “producción” y la dinámica de la RS en torno al sufrimiento ambiental. Un proceso cuyo punto de partida lo ubicamos en el año 1985, cuando se instaló la industria curtidora de cueros en la localidad. Sin duda, a partir de ese momento los habitantes locales han ido construyendo y readaptando creencias y significados en torno a un lugar que se transformaba con la llegada de la curtiembre y donde, gradualmente, la contaminación producida por esta industria fue haciéndose parte del entorno hasta alcanzar el rango de “desastre ambiental” (9). Cabe señalar que Nonogasta, hoy con poco más de 10.000 habitantes, ha sido una localidad abocada al trabajo agrícola de pequeña y mediana escala, en particular la vitivinicultura (10), y donde la llegada de esta industria ha sido en sí misma un “hecho novedoso o fisura de la cultura” (Castorina y Barreiro, 2012). Esa fisura demandó la creación y readaptación de creencias, significados o conocimiento espontáneo del lugar, en el marco de nuevas prácticas e interacciones sociales, marcadas ahora por la existencia de: a) la actividad industrial de la curtiembre; b) la posibilidad de trabajar en la fábrica; c) la progresiva desaparición de costumbres y prácticas vinculadas a la vida y el trabajo agrícola y, más tarde, d) la progresiva degradación del medioambiente. Con palabras sencillas y precisas, un niño de escuela primaria así expresó este proceso en la feria de ciencias 2013, “Nonogasta dejó de ser un pueblo agricultor para convertirse en el pueblo más contaminado de La Rioja”.

Segundo, el nivel ontogenético, el cual nos permite acercarnos al proceso de apropiación que los sujetos hacen de las nuevas creencias o al conocimiento espontáneo, desde donde abordan la creación o redefinición de identidades y roles sociales vinculados a la instalación de la curtiembre. A toda vista, hoy Nonogasta es más conocida por la curtiembre que por sus antiguas actividades agrícolas, y varias de sus actividades económicas y sociales hoy están vinculadas a la curtiembre, tal es el caso de los comercios, la construcción y alquiler de viviendas, las escuelas, los clubes, etc.

En el abordaje de este proceso de cambio en Nonogasta, pudimos observar algunos interesantes hechos referidos al plano sociocultural, donde se manifiesta la apropiación de creencias y redefinición de identidades. Resulta ilustrativa la polémica que surgió a partir de la realización de un evento artístico denominado “Festival del Cuero”, el cual se realiza desde hace tres años en el lugar. En el 2014, algunas personas cuestionaron

el nombre del festival, señalando que “el cuero ha provocado mucha muerte y dolor en Nonogasta”, a lo cual los organizadores del evento respondieron argumentando que “Nonogasta es el cuero, nos guste o no nos guste”; “Nonogasta supo tener su festival, el del ‘torrontés riojano’, pero hoy el cuero es parte de nuestra vida, de nuestra cultura” (11). Este argumento puede considerarse como parte del proceso de cambio y apropiación de nuevas creencias y redefinición de identidades en Nonogasta. También es importante rescatar que en el mes de Octubre se celebra “el día del trabajador del cuero”, y en los últimos años esto ha sido motivo de festejos en el pueblo y de visitas oficiales como la del Gobernador de la provincia. Eventos que dan cuenta de un cambio sociocultural que se cristaliza en una readaptación de creencias y redefinición de la identidad local.

Por último, el nivel microgenético, que nos acerca al modo en que las RS son evocadas y construidas en las relaciones e interacciones sociales. Esto supone que las representaciones se evidencian en la manera en que los sujetos conciben la situación de interacción, en cómo se ubican y definen a sí mismos y a los otros en determinadas situaciones. Las representaciones se traslucen en los modos en que las personas se comunican, discuten y resuelven conflictos, esto es, aquello que ocurre en sus interacciones cotidianas respecto del objeto de representación (Castorina y Barreiro, 2012). Llevado este razonamiento a nuestro caso, resulta significativo lo relatado por una integrante de La Asamblea el Retamo en relación al fallecimiento de una beba, cuyo padre es trabajador de la curtiembre. Al respecto esa mujer nos dice, “no entiendo, cómo una madre puede negarse a denunciar que su hija recién nacida haya muerto por esta situación, sabiendo que la mató la contaminación; su marido trabaja en la curtiembre y él se lleva toda la porquería a su casa”. Cuando hablan de “la porquería” se refieren básicamente al cromo, un químico tóxico considerado por organismos internacionales como la OMS y Greenpeace como peligroso para la salud y que, dependiendo de los casos, puede incluso provocar la muerte. Esta misma mujer nos contó que algunos miembros de la Asamblea el Retamo se acercaron a hablar con la familia de la beba fallecida para ver la posibilidad de presentar una demanda contra la curtiembre, responsabilizándola por esta muerte a causa de la contaminación que esta industria produce. Pero se dieron con una curiosa situación: en principio la madre (una mujer joven) aceptó conversar con las personas de la Asamblea, pero la abuela interrumpió la conversación argumentando que “ya nada se puede hacer, dejen todo como está”. Una situación que, a nuestro entender, deja traslucir resignación, una aceptación fatalista (Sarlingo, 2013), es decir, una percepción de que esta fatalidad está fuera de toda posibilidad de “domesticación o control” por parte de la familia afectada. Aun cuando esas personas no negaron explícitamente la relación entre la contaminación que produce la fábrica y la muerte de la beba, la percepción es que “nada se puede hacer ni decir”. ¡El silencio es la respuesta!

Desde la explicación teórica, esta situación nos estaría señalando que el mundo de la vida cotidiana es aquel que se da por establecido como realidad, y el sentido común que lo constituye lo representa como la “realidad por excelencia”, logrando de esta manera imponerse sobre la conciencia de las personas, pues se les presenta como una realidad ordenada, objetivada y ontogenizada (Schütz et al., 1991 en Araya Umaña, 2002). De esta forma, el nivel microgenético de análisis de las RS nos acerca también a las funciones que éstas cumplen en la vida de las personas. En esta línea, Ursino (2012) nos plantea que los sujetos que padecen los efectos de la contaminación van internalizando los procesos ambientales a medida que éstos se instalan en la cotidianidad de sus vidas, y desde donde el sentido común se convierte en legitimador de esos procesos y padecimientos.

Pero más allá de la resignación de la familia, cabe preguntarse ¿Qué hay detrás del rechazo a la propuesta de las personas de la Asamblea de presentar una demanda

contra la curtiembre? De acuerdo a lo que plantean Castorina y Barreiro (2006; 2012), la respuesta puede estar contenida en el carácter implícito de los argumentos que sostienen las RS. Implícitos en el sentido que los individuos no tienen conciencia o ignoran su existencia como RS y sus efectos en la interacción social; su formato representacional no puede ser explicitado verbalmente porque los argumentos que contienen son tácitos y sin especificar. Pero aun cuando los argumentos detrás de una acción como la negativa a demandar a la curtiembre no pueden ser explicitados-verbalizados, los mismos se imponen con fuerza a los individuos, suministrándoles un modo de ver las cosas (Marková, 1996, en Castorina y Barreiro, 2006), sin importar la veracidad de los argumentos que sostienen sus respuestas. ¿La contaminación mató a la beba? No importa la veracidad o falsedad de esto, pero sí está claro que los argumentos implícitos se constituyen en un “saber hacer”, que les permite a las personas adecuarse a las exigencias de tomar decisiones para la acción. En este caso, “dejar todo como está”, callarse.

Consideramos que este doloroso hecho nos muestra que ante un mismo fenómeno u objeto real se pueden producir diferentes RS, las cuales van a definir la acción e interacción entre las personas o los grupos. Aquí cobra sentido el argumento de que hay tantas realidades como representaciones de las mismas existan y que, en la interacción, la línea divisoria entre realidad y RS es, en el mejor de los casos, borrosa. Lo que se pone en juego en esa interacción no es la realidad, sino la mediación simbólica sobre la que los sujetos construyen sus propias realidades y en base a las cuales definen sus comportamientos. Claro que, como plantean Castorina y Barreiro, el análisis de las representaciones sociales demanda “asumir la diferencia entre realidad social y construcción social de la misma, teniendo en cuenta que el objeto al que se dirigen las representaciones sociales no es la realidad en sí misma, sino su reconstrucción por medio de la actividad simbólica” (2012: 18). Así, una forma de sufrimiento ambiental como es el fallecimiento de la beba, puede ser objeto de diversas representaciones, reacciones, acciones e interacciones sociales, e incluso conflictos entre personas o grupos.

La existencia de diversas y a veces contradictorias RS nos indica que si éstas son el resultado de cogniciones producidas en las interacciones sociales, hay en ellas una base individual que les confiere un carácter heterogéneo. En esta línea Navarro señala que Moscovici “mostró la importancia de esta noción (RS) para el estudio de los objetos de debate o conflicto en la sociedad” (2013: 105). Asimismo, las RS son objeto de luchas colectivas o individuales, entre atribuciones y apropiaciones de clasificaciones por parte de los sujetos (Ursino, 2012, Howarth, 2006). He aquí otra fortaleza de la teoría de las RS para abordar los conflictos socioambientales tan relevantes en la Argentina actual (La Rioja, Córdoba, Luján, Gualaguaychú, Neuquén, por mencionar algunos).

Reflexiones finales

Estamos convencidos que el silencio en torno al sufrimiento ambiental en Nonogasta nos acerca a las formas que asume la dominación social y la injusticia ambiental en lugares marginales y contextos seriamente dañados por las actividades productivas. Pero hasta este punto de la investigación, pareciera que el pacto de silencio emerge como resultado de un “trabajo creativo o acto del pensamiento” que se constituye en un “acuerdo eficaz” (noción equiparable a la de “pacto”) que le permite a los sujetos familiarizarse [con] e interactuar [en] ese “algo extraño, amenazante, que existe más allá de la domesticación” (Castorina y Barreiro, 2012), al tiempo que les suministra una “sensación” de control sobre una realidad en la que el sufrimiento ambiental ya es parte de sus vidas. Si bien en Nonogasta hay personas que, como las que integran la Asamblea el Retamo (12), ya comienzan a hablar de las consecuencias de la

contaminación que produce la curtiembre, lo que predomina en el lugar es el silencio". En diversas reuniones de la Asamblea a las que asistimos escuchamos historias de médicos y periodistas que comenzaron a plantear públicamente esta problemática, pero tuvieron que "callar", e incluso abandonar el lugar pues fueron víctimas de amenazas públicas y anónimas.

Nuestro trabajo de investigación ha abierto distintas "ventanas" (teóricas, disciplinarias y metodológicas) desde donde abordar el problema de Nonogasta. En este sentido, la contradicción entre trabajo y medioambiente es una línea de reflexión que estamos indagando, la cual también podría echar luz sobre el silencio o falta de reacción frente a los problemas que causa la contaminación en esta localidad. Mediando la contradicción entre trabajo y medioambiente se erige una cadena de jerarquías y dominios cuyo eslabón principal es el dominio del ser humano sobre la naturaleza, siguiendo con el dominio del capital sobre el trabajo, dominios constitutivos de la sociedad moderna-capitalista. Una matriz de dominios y poder que se profundiza en el marco de la mundialización de la economía, del cual los países y gobiernos latinoamericanos participan echando mano a los llamados modelos extractivistas-productivistas, cuyos "costos" son excesivamente altos para los sistemas ecológicos y comunidades de zonas marginales como Nonogasta.

Esta localidad podría considerarse un "caso testigo", donde el pacto de silencio en esta comunidad debe interpretarse como un "efecto de resonancia" de silencios y olvidos provenientes de distintas esferas de la sociedad: el Estado, la Ciencia, la Política, la Justicia, la Salud, la Educación, los Medios de Comunicación etc. Romper el pacto de silencio en torno al sufrimiento ambiental en esta comunidad implica forzar cambios en todas esas esferas; un desafío que supone, primero que nada, develar las desigualdades sobre las que se hace posible "callar" las injusticias y atropellos a los derechos fundamentales de la población de Nonogasta. En lo que a la ciencia y a la tarea de investigadores e investigadoras respecta, albergamos el deseo de, como dice Bourdieu, "llevar al nivel de la conciencia [de los habitantes locales] los mecanismos que hacen la vida dolorosa, invivible... descubrir la posibilidad de imputar el sufrimiento a causas sociales y sentirse así disculpados... Lo que es seguro, es que toda política [incluso la científica] que no saque plenamente partido de las posibilidades que son ofrecidas a la acción, y que la ciencia puede ayudar a descubrir, puede ser considerada como culpable de no-asistencia a persona en peligro (Gutiérrez en Bourdieu, 2000: 18-19).

Chilecito, 9 de julio de 2015.

Notas

1. En este artículo sólo abordamos la dimensión de Sufrimiento Ambiental, para lo cual ya contamos con suficiente información sistematizada y analizada. La dimensión de Sufrimiento Laboral es aún materia de investigación.
2. Esta empresa se instaló en Nonogasta en el año 1985, bajo el dominio del Grupo Yoma (la mayoría de sus miembros formaban parte de la familia política del ex presidente Carlos Menem (1989-2000). De hecho, la firma se denominaba Curtiembre Yoma. En el 2008 y luego de declarar la quiebra financiera, la firma pasó a manos del Grupo Brasileiro Bom Retiro, a cuyo cargo se encuentra hoy la curtiembre de Nonogasta, bajo la razón social Curtume CBR S.A.
3. El mencionado proyecto consta de dos etapas y ha sido co-financiado en la primera etapa por la Dirección de Investigación y Desarrollo de la Universidad Austral de Chile/ Valdivia-Chile (DID N° 2012/54). La segunda etapa (en ejecución) está financiada por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Chilecito/Chilecito-La Rioja (Anexo XI, Expediente 911/2012).

4. Sendos estudios científicos (Greenpeace, 2011; 2012; 2013; Prado, 2011; Chávez Porras, 2010) ya plantean una relación entre la industria curtidora de cueros, contaminación ambiental y problemas de salud. En el caso particular de Nonogasta ya se observa un daño ambiental que adquiere características de “desastre”. La industria arroja diariamente cuatro millones de litros de efluentes industriales, una “sopa química” altamente tóxica (cromo, sulfuros, amoníaco, anilinas, etc.), a los llamados “piletones a cielo abierto” (pozos cavados en la tierra, sin ningún tipo de protección), de los cuales ya se cuentan más de 120, y cuya superficie supera las 30 hectáreas. La escena de este paisaje resulta dantesco a los ojos del visitante, y el olor que emana de esos piletones es sencillamente insoportable. Las personas que nos acompañaron a visitar ese lugar hablan del “tour de la muerte”. Por su parte, los testimonios de personas del lugar y profesionales de la salud dan cuenta de un incremento de personas afectadas de cáncer; alergias; malformaciones en niños/as; falta o inmadurez de órganos; abortos involuntarios; muertes de infantes y adultos. Para más información ver las siguientes producciones audiovisuales: <https://www.youtube.com/watch?v=JIFTA4mLbpA>, https://www.youtube.com/watch?v=gn2LdWuXB_g.

5. La etnografía cubista hace referencia a la combinación o complementariedad de estrategias metodológicas y enfoques teóricos y disciplinarios para abordar fenómenos complejos como es el caso de la relación entre contaminación ambiental y vivencias de los sujetos. Grassi, en el análisis que hace del libro “Inflamable. Historias del Sufrimiento Ambiental” argumenta que “La etnografía cubista propone un abordaje desde diferentes tradiciones disciplinarias y técnicas de Investigación cualitativa - entrevistas en profundidad, observación participante, historias de vida, notas de campo, fotografías- que se articulan en una trama de testimonios y narrativas que acentúan la lectura superpuesta donde confluyen distintas miradas de una misma realidad” (2012: 2). Por su parte, Auyero y Swistun señalan que la “etnografía cubista es quizás la mejor manera de nombrar el trabajo que sigue, tanto por la complementariedad de estrategias de campo y tradiciones disciplinarias como por la manera en que decidimos presentar la evidencia (combinación de estilos analíticos y narrativos con notas de campo y partes de entrevistas escasamente editadas” (2008: 37).

6. Ver Entrevista a Auyero “Equidad para la infancia”. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=g0pePQEMGoo>

7. Ver entrevistas a médicos locales y notas a vecinos de Nonogasta en <http://www.diariochilecito.com/articulo/25406.html>; <http://www.diariochilecito.com/articulo/25354.html>, también http://www.diariochilecito.com/tapa.html?id=201505_0369.

8. Dejamos de utilizar el término “aborto espontáneo” pues lo consideramos un “eufemismo” que minimiza los efectos de la contaminación ambiental en la salud reproductiva de la población local.

9. Evans (2011) define la noción de desastre ambiental como un fenómeno causado por la acción humana, ya sea por accidente, por error, por falta de cuidados en los procesos industriales, por avaricia o simple por incompetencia de los actores responsables. Asimismo, se señala que sin la intervención humana, los desastres ambientales quizás nunca hubieran ocurrido. Para más información ver <http://www.earthtimes.org/encyclopaedia/environmental-issues/environmental-disasters/>. También se puede consultar <http://www.design4disaster.org/disasters-2/man-made-disasters/environmental-disasters/>.

10. En efecto, Nonogasta contaba con una de las bodegas más grandes de la zona, Bodega Nacarí, la cual en el “Concurso Nacional de Vinos 1978, con un jurado encabezado por M. Jean Marie Mas, del Instituto de Denominaciones de Origen de Vinos y Aguardientes de Burdeos, se hizo acreedora de una medalla de oro y diploma de Honor. Y también en 1987 uno de sus vinos alcanza medalla de oro y Oscar al mejor vino en Vinexpo, Burdeos, Francia”. Nos referimos al Torrontés Riojano, un vino

elaborado con una cepa característica de la zona (torrontés). “Pero quizás el mejor reconocimiento fue de quienes han encontrado en este excelente vino fino una verdadera joya de la vitivinicultura nacional. Para más información ver <http://argentinewines.com/torrontes-riojano-valle-de-famatina-de-las-primeras-vides-al-oscar-de-oro/>.

11. Testimonios recabados en una reunión entre miembros de la comisión organizadora del Festival y vecinos agrupados en la Asamblea el Retamo de Nonogasta.

12. Se puede consultar el Blog de la Asamblea el Retamo en: <http://asambleaelretamo.blogspot.com.ar/>

Referencias bibliográficas

Agencia de Protección Ambiental de los Estados Unidos. (2010). *Cromo (VI) en el agua potable*. EPA. Disponible en: http://water.epa.gov/drink/contaminants/basicinformation/upload/Cromo-VI-enelaguapotable_QAs.pdf.

Alimonda, H. (2011). La colonización de la naturaleza. Una aproximación a la Ecología Política Latinoamericana. En Alimonda, H. (Coord.). *La naturaleza colonizada. Ecología política y minería en América Latina*. Buenos Aires: Clacso y Ciccus, pp. 21-58.

Araya Umaña S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. *Cuadernos de Ciencias Sociales*, 127. FLACSO-Sede Académica Costa Rica.

Auyero, J. (2009). Cultura política, destitución social y clientelismo político en Buenos Aires. Un estudio etnográfico. En Svampa, M. (Ed.). *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales*. Buenos Aires: Biblos.

Auyero, J. (2007). *La Zona Gris. Violencia colectiva y política partidaria en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Auyero, J. (2006). The political makings of the 2001 lootings in Argentina. *Journal of Latin American Studies*, University of Oxford, Inglaterra, 38(02), pp. 241-265.

Auyero, J. (2004). *Clientelismo Político. Las caras ocultas*. Buenos Aires: Propiedad Intelectual.

Auyero, J. (2003). *Vidas Beligerantes. Dos mujeres argentinas, dos protestas y la búsqueda de reconocimiento*. Buenos Aires: Universidad de Quilmes.

Auyero, J. (2002a). *La Protesta. Retratos de la beligerancia popular en la Argentina democrática*. Buenos Aires: Centro Cultural Rojas.

Auyero, J. (2002b). Clientelismo político: Doble vida y negación colectiva. *Perfiles Latinoamericanos*, México, 20, pp. 33-52.

Auyero, J. (2000a). The Logic of Clientelism in Argentina: An Ethnographic Account. *Latin American Research Review*, Vol.36, N° 1, pp. 55-81.

Auyero, J. (2000b). The Hypershantytown. Ethnographic Portraits of Neo-liberal Violence(s). *Ethnography*, Vol.1, N° 1, pp. 93-116.

Auyero, J. (2000c). *Poor People's Politics*. Durham & London: Duke University Press.

Auyero, J. (1999). From the Client's Point(s) of View. How do Poor People Perceive and Evaluate Political Clientelism. *Theory and Society*, Vol. 28, pp. 297-334.

Auyero, J. y Swistun, D. (2008). *Inflamable. Estudio del Sufrimiento Ambiental*. Buenos Aires: Paidós.

Auyero, J. y Swistun, D. (2006). En el medio de la basura y el veneno. *Apuntes de Investigación*

en *Cultura y Política*, 11:147-65.

Beck, U. (1998a). *La sociedad de riesgo. Hacia una nueva modernidad*. México: Paidós.

Beck, U. (1998b). *Políticas ecológicas en la Edad del Riesgo. Antídotos. La irresponsabilidad organizada*. Barcelona: El Roure.

Boff, L. (1996). *Ecología: Grito de la Tierra, grito de los pobres*. Madrid: Trotta.

Boff, L. (2006). *Floreecer en el yermo. De la crisis de civilización a una revolución radicalmente humana*. Santander: Sal Terrae.

Bourdieu, P. (2000). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.

Bourdieu, P. et al. (2005). *El Oficio del Sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P. y Wacquant L. (2005). *Una Invitación a la Sociología Reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Castorina, J.A. y Barreiro, A (2012). La investigación del pensamiento de sentido común y las representaciones sociales: aspectos epistemológicos y metodológicos (clases 2a y 2b). En Curso:

Proyectos en Acción: Técnicas, Métodos y Claves para la Investigación en Ciencias Sociales (PA5), CAICYT CONICET. Disponible en <http://ecursos.caicyt.gov.ar>.

Castorina, J. A. y Barreiro, A. (2006). Las representaciones sociales y su horizonte ideológico. Una Relación problemática. *Boletín de Psicología*, N° 86, pp. 7-25.

Ceberio de León, I. y Olmedo, C. (2012). Revolución y ecología. Desde la Teoría Crítica a la Ecología Profunda. En Insausti, X. y Vergara, J. *Diálogos de pensamiento crítico*. San Sebastián y Santiago de Chile: Universidad del País Vasco y Universidad de Chile.

Chávez Porras, A. (2010). Descripción de la nocividad del cromo proveniente de la industria curtiembre y de las posibles formas de removerlo. *Revista Ingenierías Universidad de Medellín*, Vol. 9, N° 17, pp. 41-50.

Corazón González, R. (2007). *Filosofía del Trabajo*. Madrid: RIALP.

Engels, F. [1845] (1979). *La situación de la clase obrera en Inglaterra*. Madrid: Jucar.

Escobar, A. (2011). Ecología política de la globalidad y la diferencia. En Alimonda, H. (Coord.). *La naturaleza colonizada. Ecología política y minería en América Latina*. Buenos Aires: Clacso y Ciccus, pp. 61-92.

Evans, M. (2011). Environmental Disasters. Disponible en: <http://www.earthtimes.org/encyclopaedia/environmental-issues/environmental-disasters/>

Farr, R. (1986). Las representaciones sociales. En Moscovici, S (compilador) *Psicología Social II Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós, pp. 495-506.

Foster, J.B. (2002). *Ecology Against Capitalism*. New York: Monthly Review Press.

Grassi, L. (2012). [Lecturas] Inflamable. Estudio del sufrimiento ambiental. *Revista Tram[p]as de la comunicación y la cultura*, N° 73, Universidad Nacional de la Plata. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/34562/Documento_completo.pdf?sequence=1.

Greenpace (2011). *La contaminación viste a la moda. Los vínculos entre las marcas de indumentaria y la contaminación del Riachuelo*. Disponible en: <http://www.greenpeace.org/argentina/Global/argentina/report/2011/contaminacion/la>

contaminacion-viste-a-la-moda-5.pdf.

Greenpace (2012). *Cueros Tóxicos. Nuevas evidencias de contaminación de curtiembres en la Cuenca Matanza-Riachuelo*. Disponible en:
<http://www.greenpeace.org/argentina/Global/argentina/report/2012/contaminacion/Cueros-Toxicos-Riachuelo.pdf>.

Greenpace (2013). *Cueros Tóxicos II. Curtiembres: Actualización de evidencias de contaminación en la Cuenca Matanza Riachuelo*. Disponible en:
<http://www.greenpeace.org/argentina/Global/argentina/report/2013/contaminacion/Cueros-toxicos-II-Greenpeace.pdf>.

Gudynas, E. (2004). *Ecología, Economía y Ética del Desarrollo Sostenible*. Montevideo: Coscoroba.

Howarth, C. (2006). A social representation is not a quiet thing: Exploring the critical potential of social representations theory. *British Journal of Social Psychology*, 45 (1), pp. 65-86.

Jodelet, D. (1984). La Representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (Comp.) *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós Ibérica, pp. 469-494.

Kempff, H. (2007). *Cómo los ricos destruyen el planeta*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Kempff, H. (2010). *Para salvar el planeta salir del capitalismo*. Buenos Aires: Capital Intelectual.

Leff, E. (2007). *Ecología y capital. Racionalidad ambiental, democracia participativa y desarrollo sustentable*. México: Siglo XXI.

Lemkov, L. (2002). *Sociología Ambiental. Pensamiento socioambiental y ecología social del riesgo*. Barcelona: Icaria & Antrazyt.

Löwy, M. (2009). Ecosocialismo: hacia una nueva civilización. *Revista Herramientas* N° 42, Buenos Aires. Disponible en
<http://www.herramienta.com.ar/revista-herramienta-n42/ecosocialismo-hacia-una-nueva-civilizacion>

Löwy, M. (2011). *Ecosocialismo. La alternativa radical a la catástrofe ecológica capitalista*. Buenos Aires: El Colectivo, Herramienta.

Marx, K. [1867] (2002). *El Capital*. Tomo I/Vol. 1, Libro Primero, Buenos Aires: Siglo XXI.

Max-Neef, M. y Smith, P. B. (2014). *La economía desenmascarada. Del poder y la codicia a la compasión y el bien común*. Barcelona: Icaria.

Moscovici, S. [1961] (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

Navarro, O. (2013). Representación social del medio ambiente y de la contaminación del aire: efecto de imbricación de dos objetos. *Revista CES Psicología*, Vol. 6, N° 1, pp. 104-121.

Navarro, O. (1995). Hacia una Teoría de la Morfogénesis Social. [Ponencia] *II Encuentros de Teoría Sociológica, "Los límites de la teoría ante la complejidad social"*, Bilbao, 29 junio- 1 de julio de 1995. Disponible en: http://home.dsoc.uevora.pt/~eje/morfogenesis_social.html.

Olmedo, C. y Ceberio de León, I. (2011). Antagonismo: Defensa del medioambiente Vs. Defensa de las fuentes de trabajo. *Polis* N° 29, Revista Académica de la Universidad Bolivariana, Santiago de Chile. Disponible en <http://www.revistapolis.cl/29/art16.htm>

Pascual, C.M. y Roldán, (2010). El poliedro de la experiencia tóxica en los bordes de la ciudad. *CECYP Apuntes de Investigación*, N° 17, pp. 279-286.

Piñero Ramírez, S. L. (2008). La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 7, Disponible en: https://www.uv.mx/cpue/num7/inves/completos/pinero_representaciones_bourdieu.pdf.

Prado, C. del V. (2011). *Respuestas bioquímicas y anatomofisiológicas de *Salvinia minima* al cromo. Su potencial uso como agente fitorremediador de ambientes acuáticos*. Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Tucumán, Tucumán.

Rodríguez Salazar, T. (2009). Sobre el potencial teórico de las Representaciones Sociales en el campo de la comunicación. *Comunicación y Sociedad*, Departamento de Estudios de la Comunicación Social de la Universidad de Guadalajara, N° 11, pp. 11-36.

Sarlingo, M. (2013). Corporalidad tóxica y sufrimiento ambiental. La experiencia de los habitantes de Colonia Hinojo, República Argentina. *Quaderns-e* N° 18, 2, pp. 156-172.

Swistun, D. (2013). Desigualdad, pobreza y salud en la política ambiental emergente. *Investigación y políticas, Programa CLACSO-CROP de Estudios sobre Pobreza / Serie documentos breves*, Buenos Aires. Disponible en https://www.academia.edu/12678656/Desigualdad_pobreza_y_salud_en_la_pol%C3%ADtica_ambiental_emergente

Ursino, S. V. (2012). Representaciones sociales de la contaminación ambiental y prácticas espaciales en barrios periféricos de la localidad de Dock Sud, Provincia de Buenos Aires, Argentina. *Augmdomus*, 4, Montevideo, pp. 103-117.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año XV – Número II (30/2014) pp. 27 - 40

La constitución de un concepto iterativo en América Latina. Tensiones y polémicas en torno al populismo

**The Construction of an Iterative Concept in Latin America.
Tensions and Controversies around Populism**

María Virginia Quiroga
UNRC-CONICET
mvqui@hotmail.com

Ana Lucía Magrini
UNQ-CONICET
anamagrini@hotmail.com

Resumen

El populismo se ha constituido como un discurso iterativo y polémico en América Latina desde mediados del siglo XX hasta nuestros días. Ha estado presente en múltiples debates y ha adquirido significaciones y valoraciones diversas. De allí que este artículo intenta problematizar el concepto de 'populismo' de-construyendo los supuestos teóricos e ideológicos sobre los que éste se asienta y re-construyendo su valor analítico para dar cuenta del contexto histórico y contemporáneo latinoamericano.

Abstract

Populism has become an iterative and controversial discourse in Latin America since the mid-20th century. It has appeared in many debates, acquiring different meanings and values. In this regard, this article attempts to problematize the concept of 'populism', deconstructing the ideological and theoretical assumptions on which it is based. At the same time, we try to reconstruct its analytical value in order to account for the historical and contemporaneous context of Latin America.

Palabras clave

populismo - esencialismo - antiesencialismo - pueblo - América Latina

Key words

populism - essentialism - non-essentialism - people - Latin America

Introducción

El presente artículo se propone realizar una sistematización de las perspectivas de estudio en torno a la cuestión del populismo. Dicha empresa se enfrenta, al menos, a tres problemas relevantes. Primero, la multiplicidad de ámbitos en que se manifiesta el carácter polisémico del término; esto es, fundamentalmente en el campo político, periodístico y académico. Dicha polisemia propia del concepto de populismo no sólo hace alusión a sentidos diversos, sino que también remite a la existencia de una puja de interpretaciones donde la opción por una u otra definición no resulta neutral. En segunda instancia, y centrándonos en el campo académico (1), el populismo remite a una temática que configura un ámbito de estudios interdisciplinario por excelencia. Las diversas aristas en que puede abordarse la pregunta por el populismo convocan a una

multiplicidad de disciplinas interrelacionadas, como la historia, la sociología, la ciencia política, la antropología, entre otras. De modo que las investigaciones sobre este tema requieren trascender los campos disciplinares regimentados y abrirse a miradas más flexibles, pero no por ello menos rigurosas. Finalmente, una tercera dificultad radica en la variedad y la abundancia de los trabajos dedicados al abordaje del tema. El estado de la cuestión en torno al populismo resulta diverso y heterogéneo, no sólo por la multiplicidad de interpretaciones, sino también por las múltiples formas de clasificar o sistematizar esa variedad (2).

A continuación se reconstruyen algunas de las diferentes perspectivas teóricas que se han preocupado por definir el concepto de populismo en América Latina. Con ese objetivo se destacan los enfoques y autores más relevantes en función de los amplios debates y múltiples ámbitos de recepción que han suscitado. La presente clasificación distingue, a grandes rasgos, entre conceptualizaciones que se han producido desde perspectivas esencialistas y definiciones construidas desde enfoques no esencialistas. Las primeras se han presentado como “miradas objetivas” sobre el fenómeno, manteniendo un perfil más bien descriptivista y buscando la esencia o naturaleza última del populismo. Aludimos a los postulados de la sociología de la modernización de Gino Germani y del estructural-funcionalismo de Torcuato Di Tella; como así también a las apreciaciones de carácter histórico-estructural, producidas tanto desde el prisma del marxismo (Miguel Murmis y Juan Carlos Portantiero) como desde la teoría de la dependencia (Fernando Henrique Cardoso y Enzo Faletto). Por su parte, las perspectivas no esencialistas se han preocupado más por el estudio de las formas o lógicas del populismo, que por el contenido inalterable de estas experiencias políticas. En ese marco, se identifican algunas corrientes críticas (como los “coyunturalistas” Daniel James y Jeremy Adelman, las consideraciones de Peter Worsley y Margaret Canovan, entre otras) y se profundiza especialmente en las reflexiones de Ernesto Laclau.

Es importante aclarar que la sistematización aquí desplegada, sobre las diferentes perspectivas preocupadas por el análisis del populismo, responde a fines analíticos. De este modo, no pretende ser exhaustiva, ni busca lograr que las apreciaciones y teorizaciones encajen de modo rígido y estanco en cada uno de los polos identificados en nuestro análisis. Las definiciones sobre el populismo en América Latina no remiten a enfoques cerrados en sí mismos, sino que éstos admiten matices diversos y, muchas veces, se superponen y contaminan mutuamente. En el desarrollo de esta reconstrucción y selección de corrientes de estudio sobre el populismo latinoamericano, se recurrió a las obras clásicas de autores aquí nombrados, como así también a investigaciones precedentes que reflejaron modos diversos de clasificar la diversidad de enfoques en cuestión. Entre los estudios recientes sobre el concepto de populismo se destacan —para los fines y objetivos de este artículo— los trabajos de Moscoso Perea (1990), de Makinnon y Petrone (1999), de Laclau (2005), de Biglieri y Perelló (2007), entre otros.

1. Populismo en las perspectivas empírico-descriptivas e histórico-sociológicas. La integración “anómala” de las masas a la vida política

A mediados del siglo XX las ciencias sociales, especialmente en América Latina y Estados Unidos, configuraron una serie de debates en torno a “lo popular” desde una pregunta por la transición de las sociedades tradicionales a la sociedad de masas, la industrialización tardía y los procesos de urbanización en la región. Las alternativas y caminos adoptados por la mayoría de los países latinoamericanos se habían apartado de las “vías naturales” del proceso de modernización. Ello implicaba una consecuencia contundente, la producción de formas políticas no democráticas de integración de las masas a la vida política. Diversas denominaciones y conceptos se esgrimieron como

etiquetas semánticas que dieron nombre a este efecto anómalo del sistema político: nazi-fascismo, totalitarismo, movimientos nacional-populares, autoritarismos y, finalmente, populismo (3).

La cuestión populista se convirtió a mediados de siglo XX, y especialmente hacia los años sesenta, en un problema de las ciencias sociales y en un objeto de debate público. Una de las primeras reconstrucciones significativas del concepto de populismo provino de las interpretaciones de Gino Germani y Torcuato Di Tella, quienes se refirieron al problema de “los movimientos nacional-populares”. Los autores recurrieron a casos empíricos, que tomaron como modelos para describir una serie de características que resultarían definitorias del populismo. Estas corrientes generalmente se apoyaron en dimensiones históricas, sociológicas y politológicas para explicar la emergencia de fenómenos populistas.

Los trabajos de Gino Germani (1962; [1978] 2003) se orientaron a distinguir los fenómenos fascistas europeos -específicamente el fascismo italiano- de los casos latinoamericanos -especialmente el peronismo-. En ese devenir el sociólogo italiano afirmó que el surgimiento de los movimientos nacional-populares se vinculaba directamente con el grado de desarrollo de una sociedad. Es decir, se trataría de un momento de transición de una sociedad “tradicional” a otra “moderna” o de una sociedad precapitalista a otra capitalista, y se presentaba como una forma anómala de comportamiento político que al evolucionar debería pasar rápidamente a modalidades de organización más ideológicas y modernas.

Para Germani, el cambio social y el proceso de transición en los países latinoamericanos revelaban un carácter “asincrónico y acelerado”. Lo asincrónico remitía a la presencia de elementos tradicionales y modernos distribuidos de manera desigual al interior de las sociedades (asincronía geográfica, institucional, de grupos sociales y de las motivaciones o valores culturales). Lo acelerado refería a un contexto de rápida industrialización para el mercado interno, urbanización y masiva migración interna. De ese modo, conforme con Germani, en las sociedades en transición (y especialmente en la Argentina de mediados de siglo XX), se había producido una expansión de las nuevas clases trabajadoras recientemente proletarizadas que se instalaban en las ciudades, sobrepasando las capacidades de absorción del sistema político tradicional. En consecuencia, esos sectores quedaban en situación de “disponibilidad” para ser integrados a la vida política bajo formas no convencionales (autoritarias), entre las que se destacaron los movimientos “nacional-populares”.

Vale mencionar que estas formas de integración de las masas fueron consideradas por Germani como modos de participación efectivos; aunque se trataba, necesariamente, de modos de integración limitados que se produjeron bajo modalidades autoritarias. Para comprender esta distinción, debemos introducir dos conceptos claves del desarrollo teórico de Germani: “movilización” e “integración”. El primero es característico de todo proceso de transición y remite al paso de formas de acción prescriptivas -propias de sujetos “pasivos”- a formas de participación deliberativas. El segundo proceso ocurre cuando dicha movilización se desarrolla a través de canales políticos-institucionales o cuando los grupos movilizados aceptan -explícita o implícitamente- el marco de legitimidad y legalidad vigentes.

La interpretación de Germani puede pensarse de manera articulada a los trabajos de Torcuato Di Tella, quien enfatizó en el mismo problema bajo la etiqueta semántica del “populismo”. Di Tella también enfocó el tema desde la perspectiva de la modernización pero a través del análisis de la transmisión de ideas y valores. Para el mencionado autor, el populismo surgía frente a la rápida movilización en condiciones de privación relativa y como consecuencia del desarrollo de una revolución de aspiraciones o expectativas. Analizaremos estas cuestiones con mayor detenimiento.

En primer lugar, el investigador argentino sostuvo que el estado de “disponibilidad” de las masas era el resultado de una “revolución de las aspiraciones”, además de los procesos ya mencionados por Germani (migraciones internas, movilización social acelerada, entre otros). Ello implicaba que “grupos que no disponen de suficiente poder económico u organizativo exigen participación en los bienes y en las decisiones políticas de la sociedad” (Di Tella, [1965] 1973: 42). En segundo término, para la formación de un movimiento populista, se requería la presencia de elites, también disponibles, caracterizadas por la “incongruencia de status”. Se trataba de “Aristócratas empobrecidos, comerciantes, nuevos ricos, que no son aún aceptados en los círculos más elevados” (Di Tella, 1973: 42). Lo significativo de este argumento es que en el tope y en la base de la pirámide social se manifiesta un peligro: el de personas que no están conformes con el lugar que ocupan.

Los incongruentes (por lo general ocupantes de un status superior al término medio) y las masas movilizadas y disponibles, están hechos los unos para los otros. (...) tienen en común un odio y una antipatía por el *statu quo* que experimentan en forma visceral, apasionada. Este sentimiento es muy distinto del que un intelectual puede desarrollar (...) es además de índole muy distinta a la que expresa un sindicalista con espíritu organizativo (Di Tella, [1965] 1973:43).

En tercera instancia, será necesaria la formación de una ideología de tendencia nacionalista e imprecisa (Di Tella, [1965] 1973:46), contraria al *statu quo*, que sea “suficientemente difundida como para desempeñar las funciones de comunicación y generación de entusiasmo” (Di Tella, 1973: 274).

En definitiva, bajo esta óptica el populismo designaba un movimiento social complejo, multi-clasista y socialmente heterogéneo, “sostenido en un liderazgo heterónimo proveniente de las clases medias y altas y con apoyo popular hacia un proyecto de tipo reformista (...)” (Di Tella, 1973: 44).

En síntesis, las interpretaciones de Germani y Di Tella adoptaron una modalidad más bien descriptiva de una serie de características históricas, sociales, económicas y políticas que resultarían definitorias del populismo. Esta orientación entiende a dicho fenómeno como una expresión propia de los países en desarrollo, que se ubican en la transición de la sociedad tradicional a la moderna y, por tanto, respondería a situaciones históricas determinadas. Desde este punto de vista, el populismo aparece asociado a condiciones de excepcionalidad o de anormalidad; es decir, emerge como producto de un desfase o asincronía entre algo que aún no es y algo que aún no dejó de ser.

2. Populismo en los enfoques macro-estructurales: ¿Populismo vs. Socialismo?

Este grupo de interpretaciones abarca tanto a los teóricos de la dependencia como a los marxistas gramscianos, sin desconocer sus particularidades pero reconociendo que ambos pretenden definir una suerte de esencia populista desde el valor del contexto macro-estructural. Así, el populismo se define como el producto de un proceso histórico estructural determinado en América Latina.

Los dependentistas, como Fernando Henrique Cardoso y Enzo Faletto, comparten con la teoría de la modernización la idea de que el populismo fue una fase en la historia de América Latina; pero a diferencia de éstos no la identifican en un sentido teleológico sino que abordan los cambios socio-históricos como el producto de la condición de dependencia estructural de las sociedades en desarrollo. De allí que el populismo aparece como una alternativa específica para el desarrollo del capitalismo en países periféricos.

Para los mencionados autores el populismo designaba una alianza interclasista entre sectores populares proletarios, clases medias y burguesías industriales en contra de los

regímenes oligárquicos. No obstante, se trataba de una alianza conflictiva porque terminaría bajo el dominio de la burguesía industrial.

La necesidad de una ideología como la del “populismo desarrollista”, donde coexisten articulándose metas contradictorias, expresa en intento de lograr un grado razonable de consenso y legitimar el nuevo sistema de poder que se presenta a la nación apoyado sobre un programa de industrialización que propone beneficios para todos” (Cardoso y Faletto, [1969] 1971: 106).

En definitiva, desde esta perspectiva el populismo desarrollista evidenciaría una tendencia nacional-desarrollista que llevaría a un reformismo limitado en tanto no lograría superar las barreras estructurales de la dependencia, la cual se explica en el marco de una estructura mundial capitalista.

Prosiguiendo con esta línea de análisis, se identifican también las posturas de los marxistas brasileños Octavio Ianni y Francisco Weffort. Para el primero “el populismo se corresponde en América Latina con una etapa específica en la evolución de las contradicciones entre la sociedad nacional y la economía dependiente” (Ianni, 1989: 9). Para el segundo el sistema populista designa una “estructura institucional de tipo autoritario y semicorporativo” y presenta “orientación política de tendencia nacionalista, antiliberal y antioligárquica; orientación económica de tendencia nacionalista e industrialista; y composición social policlasista pero con apoyo mayoritario de las clases populares” (Weffort, 1980: 84-85).

Por su parte, el desarrollo de la perspectiva gramsciana tuvo al menos tres consecuencias relevantes para los estudios marxistas en América Latina. Primero, contribuyó al cuestionamiento de la concepción teleológica de la revolución, es decir, su carácter determinado históricamente por una serie de crisis y transformaciones en las etapas del sistema capitalista. En segunda instancia, reveló que el sujeto colectivo de transformación social no era solamente la clase obrera -aunque vale decir que continúa teniendo un papel preponderante- sino las complejas “voluntades colectivas”. Y en tercer lugar, se apartó de la concepción ortodoxa de ideología como una instancia superestructural que se erigía sobre una base/estructura económica (Magrini, 2010).

De este modo, autores como Miguel Murmis, Juan Carlos Portantiero y Emilio de Ípola, tomaron distancia de los postulados de Germani y Di Tella para advertir que la base social de los populismos no provenía de una clase recientemente sindicalizada, sino que –y en este punto retomaron a Gramsci– el populismo era el resultado de la articulación de una serie de demandas nacional-populares.

En este sentido, la obra de Murmis y Portantiero ([1971] 2011) sobre los orígenes del peronismo rechazó la interpretación de Germani según la cual, en principio, la orientación propia de los trabajadores industriales debía conducir al apoyo a movimientos inspirados en intereses de clase nutridos por ideologías de izquierda. El apoyo obrero al populismo aparecería entonces como una desviación de ese modelo y era explicado por medio de una diferenciación entre trabajadores nuevos y viejos. Los autores argentinos explicaron, sobre sólida evidencia empírica, que en la construcción del populismo peronista fueron también importantes las organizaciones obreras de larga tradición, los viejos trabajadores de Germani y lo que posteriormente Juan Carlos Torre denominará como la “vieja guardia sindical”.

En 1981 Portantiero y de Ípola publicaron un artículo titulado “Lo nacional popular y los populismos realmente existentes”. El objetivo de esa intervención fue mostrar la existencia de rupturas, más que de continuidades, entre populismo y socialismo. De acuerdo con la perspectiva de los autores mencionados, los populismos parten de una concepción “organicista” de la hegemonía, en oposición a la concepción de hegemonía “pluralista” del socialismo. En segundo término, los populismos procesan las demandas nacional-populares desde “lo nacional-estatal”; ello no implicaría la anulación completa

de los conflictos pero sí una fragmentación de los mismos desde una suerte de lógica corporativista a través de la cual el Estado se erige como principal actor en la “reconciliación entre los diversos intereses privados” (de Ipola y Portantiero, 1981: 205). En este punto crucial, los autores denuncian la “fetichización del Estado” a través de la cual “lo nacional-estatal pasa a ser lo nacional-popular” (de Ipola y Portantiero, 1981: 205). De este modo, el populismo se opondría al socialismo por cuanto éste propone, al menos como proyecto ideológico, la superación de la hegemonía estatal sobre la economía del conflicto. En tercer y último lugar, el socialismo supone una idea de democracia pluralista que sería incompatible con la tendencia estatista y centralizada en la figura del jefe como una personificación de la comunidad, propia del populismo. Ahora bien, de Ipola y Portantiero no desconocen que muchas de estas críticas también se han levantado contra “los socialismos realmente existentes”. No obstante, argumentan que es precisamente el carácter congruente entre la ideología y la expresión política del populismo aquello que distancia a este fenómeno del socialismo. Este último, cuanto mucho, podría ser acusado de “incongruente” en relación a la distancia entre los idearios democráticos y pluralistas que sostiene y algunas de sus expresiones políticas (4). En resumen, de Ipola y Portantiero afirmaron que el populismo constituía una alternativa no del todo democrática y no pluralista de articulación de lo popular a la política.

3. Aproximaciones a miradas no esencialistas. Discurso populista y construcción del pueblo

Hacia el interior del pensamiento marxista latinoamericano se produjeron una serie de debates en torno al estatus teórico del concepto de populismo. Posiblemente la discusión más álgida haya estado representada por una disputa entre las interpretaciones sobre populismo que desarrollamos en el apartado anterior, protagonizadas por intelectuales auto identificados como gramscianos y socialistas (Portantiero y de Ípola), y una interpretación postmarxista, de un teórico político, también receptor de la teoría de la hegemonía, que introdujo profundas reformulaciones a la perspectiva marxista (Ernesto Laclau).

La polémica obra publicada por Laclau en 1977, *Politics and Ideology in Marxist Theory* (5), sostuvo que la especificidad del populismo se encontraba en el plano del discurso ideológico. Ello implicó, en primer lugar, tomar distancia de las interpretaciones sobre populismo producidas desde la teoría de la modernización. Las cuales fueron identificadas por Laclau como arbitrarias, contradictorias y ahistóricas (6):

Donde comienzan los problemas es cuando se trata de medir el grado de «modernidad» de estas ideologías [populismo] en función de un paradigma construido por la experiencia de la clase obrera europea. Y, mucho más, cuando se considera que cualquier desviación respecto a dicho paradigma es expresión de la perduración de elementos tradicionales (Laclau, [1977] 1980: 182).

A su vez, la perspectiva laclauiana implicó una crítica a las interpretaciones marxistas sobre el populismo. Básicamente se objetaron dos tipos de reduccionismo en el que incurrieron los estudios marxistas: reduccionismo de clase y economicismo. Frente a ello, Laclau sostuvo que el carácter de clase de una ideología debía buscarse, no en la presencia de determinados contenidos en un discurso, sino en el principio de articulación que los unifica. Bajo esa óptica, el discurso populista construye a los individuos como sujetos desde formas de interpelación bajo las cuales los sectores dominados no se identifican a sí mismos en tanto clase social, sino como «lo otro», «lo opuesto» al bloque de poder dominante, como *los de abajo*” (Laclau, [1977] 1980: 220).

Lo que transforma a un discurso ideológico en populista es una peculiar forma de articulación de las interpelaciones popular democráticas al mismo. Nuestra tesis es que el populismo consiste en la presentación de las interpelaciones popular democráticas como conjunto sintético-antagónico respecto a la ideología dominante (Laclau, [1977] 1980: 201).

En *Hegemonía y estrategia socialista* ([1985] 2004), Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, profundizaron aquella empresa de lectura crítico-deconstructiva de la tradición marxista. Para ello recuperaron los conceptos básicos del análisis gramsciano, retomaron las referencias a la lógica de la articulación y otorgaron centralidad a la noción de efectos de frontera. A su vez, intentaron distanciarse de aquellos postulados del pensador italiano sobre el carácter necesario de la clase social.

El efecto teórico y político de la intervención de Laclau fue la constitución de un concepto no esencialista de populismo, ello implica abordar el fenómeno como una “forma-lógica” de construcción discursiva de un pueblo. Por lo tanto, no es posible identificar un contenido ideal o normativo previo a la constitución del fenómeno. Éste carece de especificidad histórica (no remite a un período determinado del desarrollo capitalista) y de especificidad geográfica (no es propio de los países del Tercer Mundo). En últimas, el populismo bajo el lente de Laclau es contingente, flexible, no cerrado y constantemente disputado.

Martín Retamozo (2006) señala que los trabajos de Nicos Mouzelis (1978), de Emilio de Ípola (1982), y de de Ípola y Juan Carlos Portantiero (1981) fueron algunas de las recepciones más lúcidas

del texto laclauniano de 1977; sus críticas abastecieron intentos por ajustar los puntos débiles de la teoría y algunas lagunas que intentaron remediarse en la obra de 2005, “La razón populista”. Antes de adentrarnos en ese escrito resulta preciso introducir algunas observaciones importantes.

Emilio de Ípola (1982) inscribió sus críticas al texto de Laclau en una discusión más amplia sobre la definición de “lo ideológico y lo discursivo”. A partir de allí argumentó la necesidad de distinguir entre el momento de la “interpelación” y el de “recepción” de los discursos políticos. El tratamiento del populismo como un discurso ideológico construido desde un costado del problema, el de las interpelaciones popular-democráticas o el de la enunciación, ponía de manifiesto un supuesto “inmanente” de lo ideológico-discursivo al dejar de lado las condiciones en que ese discurso es receptado por sujetos individuales o colectivos.

En esta línea de sentido también fueron importantes los aportes del grupo de los denominados “coyunturalistas”. Conforme al análisis propuesto por Makinnon y Petrone (1999), las perspectivas de Daniel James (1988) y de Jeremy Adelman (1992) pueden ubicarse como exponentes de dicha corriente. A partir de 1980 los coyunturalistas expresaron su desconfianza respecto de los enfoques desarrollistas, tanto en la variante de la teoría de la modernización como en las interpretaciones de carácter histórico-estructural. Frente a éstas, sostuvieron que el análisis del populismo debía centrarse en “las oportunidades y las restricciones para las acciones de los trabajadores en coyunturas particulares” (Makinnon y Petrone, 1999: 31).

De este modo, Daniel James (1988) se centró en el estudio del escenario argentino, y analizó la experiencia del populismo peronista como un momento crucial para la participación de los actores sociales en el sistema político. El autor privilegió en su interpretación del populismo peronista el punto de vista de los sujetos y los sentidos que se van construyendo en el transcurso de la movilización popular.

Por su parte, Jeremy Adelman (1992) se dedicó a los estudios comparados sobre las transformaciones en las condiciones económicas, políticas y jurídicas en la historia de América Latina en los siglos XIX y XX, deteniéndose especialmente en el análisis del contexto argentino. El autor afirmó que las condiciones y características del populismo

no podían anticiparse a su emergencia; en otras palabras, no se encontraban en el pasado pre-populista, como si América Latina se inclinara naturalmente hacia este tipo de fenómeno (Adelman en Makkinon y Petrone, 1999: 31).

Por otro lado, Peter Worsley (1970) se alejó -sin marcarlo explícitamente- de las consideraciones que atribuían al populismo un contenido universal y un carácter eminentemente negativo. El autor se acercó, más bien, a otras definiciones que asociaban dicho fenómeno a un estilo político o a un discurso. El mismo Laclau reconoció que Worsley realiza certeros movimientos, aunque “incipientes”, en el camino de “aprehender conceptualmente la especificidad del populismo”. En su trayecto se destaca “el paso del mero análisis del contenido de las ideas al papel que ellas juegan en un contexto cultural determinado”, lo que implica explorar sus dimensiones performativas (Laclau, 2005: 28).

En el caso de Margaret Canovan (1981, 1999) es posible identificar un rechazo a la escisión -enfanzada por las perspectivas clásicas- entre populismo y democracia. Así, la autora retomó el camino iniciado por Worsley para pensar el vínculo entre estos dos tópicos, considerando que el primero surge frente a la brecha entre dos facetas de la democracia: redentora y pragmática. En otras palabras, desde esta perspectiva el populismo emerge frente al exceso de la cara pragmática-procedimental de la democracia y se constituye como una dimensión interna, en sus propias palabras “una sombra”, de la democracia.

El populismo no es un accidente de la democracia, por el contrario, es una forma necesaria. Porque una democracia sin populismo es la democracia puramente procedimental, elitista, con lo cual alcanzaría su propia némesis (...) La sombra es la metáfora [de Canovan] para ilustrar su idea de que no hay una relación de exterioridad entre democracia y populismo (Biglieri y Perelló, 2007: 29).

En esa línea, se avanza en el reconocimiento de que el populismo permanece abierto a contenidos indeterminados (perspectivas no esencialistas). Ese paso iniciado por las reflexiones arriba mencionadas se acentúa con las observaciones de Benjamín Arditi (2004), quien también enfatizó en la relación entre populismo y democracia para sostener que el primero constituye un espectro de la segunda. La figura del espectro, a diferencia de la “sombra” de Canovan, marca la indecidibilidad del populismo, ya que puede acompañar o asediar a la democracia. Por esta vía el populismo se convierte en un rasgo recurrente de la política moderna, que aparece en contextos democráticos y no democráticos.

Podemos examinar tres posibilidades o modos de darse del populismo (...) como modo de representación, como política en los bordes turbulentos, y como amenaza. Nos permitirán pensar la experiencia populista como una periferia interna de la política liberal democrática (Arditi, 2004: 66).

En definitiva estas interpretaciones intentan acercarse a posturas no esencialistas del fenómeno en cuestión. Las mismas reconocen que el populismo no se corresponde con características delimitadas a priori; tampoco es homogéneo, ni admite contenidos unívocos. Asimismo, identifican los vínculos, no exclusivamente negativos o “peligrosos”, entre populismo y democracia. Esta relación no puede definirse esencialmente, sino que adquiere contenidos diversos en función de contextos específicos.

En la línea de argumentación que venimos desarrollando, la obra de Ernesto Laclau (2005) reafirma la idea de que el populismo se constituye como un modo especial de articulación (7) política, una forma o lógica particular de construir “lo político” (8) basado sobre la noción de pueblo:

(...) el populismo no tiene ninguna unidad referencial porque no está atribuido a un fenómeno delimitable, sino a una lógica social cuyos efectos atraviesan una variedad de fenómenos. El populismo es, simplemente, un modo de construir lo político (Laclau, 2005: 11).

De acuerdo con Laclau, la lógica populista constituye una forma de articulación de lo político que actúa según la lógica de la equivalencia. Ésta alude al proceso por el cual comienza a darse cierta solidaridad entre determinados discursos a partir de la negación de la satisfacción de distintas demandas. Las mismas demandas serán equivalentes en relación a aquello que las niega, la institucionalidad que no les hace lugar; por ello se dice que sus lazos equivalenciales son de carácter negativo. De este modo, a través del surgimiento de una cadena equivalencial de demandas insatisfechas, se construye una frontera interna que dicotomiza el espacio social. Por un lado, el campo de la institucionalidad excluyente, el lugar de los poderosos; por el otro, el lugar de los excluidos, los desamparados, los que no obtienen respuesta, y que Laclau resume en la idea de “los de abajo” [*underdogs*].

Conforme con la teorización más reciente de Laclau (2005: 102) estaríamos frente a la presencia de dos de las precondiciones del populismo: una frontera interna antagónica y una articulación equivalencial de demandas. El tercer requisito refiere a la consolidación de la cadena equivalencial mediante la construcción de una identidad popular, que es cualitativamente algo más que la suma de los lazos equivalenciales. La creación del pueblo supone la existencia de una particularidad con pretensiones hegemónicas; una parcialidad que, en nombre del daño que la comunidad le ha provocado, aspira a representar el todo comunitario. De allí la idea de “una *plebs* que reclama ser el *populus* legítimo de la comunidad” (Laclau, 2005: 108).

En Argentina, Sebastián Barros (2005, 2010, 2012) recepta el concepto laclauniano de populismo y lo re-significa a partir de algunas consideraciones de Jacques Rancière. En ese sentido, la especificidad del populismo estaría dada por “la radical inclusión de una heterogeneidad que rompe con la homogeneidad institucional” (Barros, 2005: 7-8). Es decir, en el mencionado texto de Barros se privilegia la ruptura o dislocación que provoca el populismo a partir del desplazamiento de un sujeto colectivo que no estaba incorporado a lo común de la comunidad; y que posteriormente se desempeña como un sujeto con posibilidades de ejercer legítimamente ciertas capacidades en ese común.

Gerardo Aboy Carlés (2006) también ha formulado una noción de populismo receptora de la teoría laclauniana; aunque, a diferencia de Barros, se centra en la noción de recomposición hegemónica más que en el momento irruptivo del populismo. En consecuencia, Aboy Carlés afirma que lo heterogéneo está asociado a la posibilidad misma de contar y al carácter siempre contingente de toda cuenta de quienes forman parte de una comunidad política; por lo que la heterogeneidad no sería simplemente aquello que queda fuera de la articulación equivalencial, sino “la propia tensión entre particular y universal que atraviesa al espacio equivalencial” (Aboy Carlés, 2010: 102). Así, una articulación populista supondría, a la vez, un momento rupturista y una pretensión hegemónica como regeneración constante de los límites entre la *plebs* y el *populus*, “partiendo y religando incesantemente el campo de lo político” (Aboy Carlés, 2006: 19).

En relación a estas apreciaciones, Barros considera pertinente reconocer que no todos los desplazamientos operan con iguales efectos dislocatorios. Es decir, la dislocación de un orden de sentidos abre múltiples posibilidades identificatorias que pueden articularse políticamente dependiendo del contexto. De allí que la irrupción de una heterogeneidad no conduce necesariamente a una articulación de tipo populista. “Las identificaciones populares son articuladas de forma populista por la presencia de un discurso que pone un nombre al carácter excluyente del orden comunitario previo y crea retroactivamente una nueva comunidad legítima” (Barros, 2012: 10). En este

punto, el autor parecería alejarse de una conceptualización del populismo como un momento plenamente rupturista para reconocer que en la nueva regeneración comunitaria también se manifiesta la tensión irresoluble entre la universalidad del *populus* y la parcialidad de la *plebs*, renunciando a la aspiración de una reconciliación final.

Tal como hemos dado cuenta en estos últimos párrafos, la recepción de la noción de populismo de Laclau ([1977]1980, 2005) ha despertado múltiples debates también al interior de la teoría laclauniana de la hegemonía. Más allá de las diferencias mencionadas es pertinente enfatizar que, bajo esta línea de interpretación, el populismo ya no remite a un mote peyorativo o a una caracterización histórico-estructural de sociedades dependientes; sino que se convierte en una categoría explicativa que refiere a una de las articulaciones hegemónicas posibles.

No obstante, las apreciaciones de Laclau ([1977] 1980, 2005) han resultado receptoras de críticas producidas desde diversas corrientes teóricas y epistemológicas. Una de las objeciones más difundidas sostiene que Laclau entiende al populismo como una categoría universal y ahistórica; es decir, que pierde de vista las particularidades del contexto (Ansaldi y Giordano, 2012; Almeyra, 2009). También se han advertido los riesgos de caer en una visión reduccionista de lo popular, considerando al “pueblo” en términos homogéneos y estáticos (Avritzer, 2002; Zizek, 2009). Al mismo tiempo, se ha señalado que el populismo no necesariamente implica una opción progresista, ni mucho menos anticapitalista (de Ípola y Portantiero, 1981). Otra crítica apunta a las dificultades, sino imposibilidades, que Laclau encuentra para diferenciar populismo y política, haciendo intercambiables ambos vocablos (Arditi, 2004).⁹

En últimas, creemos que la obra de Laclau, y en especial los trabajos de Aboy Carlés y de Barros, otorgan un lugar central al contexto de producción de sentidos. La indeterminación y contingencia del populismo, como la de la realidad social misma, implica la inexistencia de contenidos y direcciones normativas prefijadas; sino que los mismos dependen del contexto en el que se desenvuelven. Por lo tanto, la construcción del pueblo que lleva a cabo el populismo dependerá de prácticas articuladoras específicas, en las cuales una parcialidad, en nombre del daño que la comunidad le ha provocado, aspira a representar el todo comunitario.

Conclusiones

A lo largo del trabajo se ha intentado mostrar que el populismo remite a un concepto disputado y polémico. Dicho fenómeno se define en el marco de una serie de debates entre lecturas sustancialistas-esencialistas y perspectivas no esencialistas. Como hemos señalado al inicio de este artículo esa puja presenta, a su vez, algunas tensiones y oposiciones binarias: el populismo como contenido o como forma, el populismo en el plano del deber ser o en la esfera del ser, la especificidad histórica y espacial del fenómeno o la negación de tales particularidades.

Sin la pretensión de producir un análisis exhaustivo sobre las diversas interpretaciones del populismo latinoamericano, hemos emprendido un recorrido que va desde las lecturas producidas por los teóricos de la modernización, pasando por la variante marxista dependentista, el socialismo gramsciano y las teorías del discurso político, entre otras corrientes. Las mismas han dejado entrever dos debates centrales que ameritan profundizarse en futuros trabajos: la discusión entre populismo y socialismo, y entre populismo y democracia.

En definitiva, los diversos autores referidos ensayan modos específicos de abordar el tema y, a la vez, desarrollan interpretaciones particulares sobre la noción de populismo, así como sobre la experiencia histórica de América Latina. Adicionalmente desde finales de los años setenta y especialmente durante los ochenta, es posible identificar la emergencia de una serie de perspectivas que relativizaron algunos supuestos

esencialistas. En ese marco reconocimos especialmente las contribuciones de Adelman, James, Worsley, Canovan y Arditti y nos detuvimos en los aportes de la teoría del discurso político de Ernesto Laclau, intentando resaltar las principales críticas recibidas por esta perspectiva y los desarrollos y debates más recientes al interior de la misma

Finalmente, la reflexión aquí expuesta pone de relieve discusiones nunca acabadas y preguntas siempre abiertas. En ese sentido, el análisis invita al debate en torno a una categoría que ha mostrado, a lo largo del tiempo, alta productividad teórica y analítica. El término “populismo” se revela capaz de nutrir miradas retrospectivas e historias por venir.

Río Cuarto (Córdoba-Argentina), 2 de febrero de 2015

Notas

1. Este artículo realiza una exploración de algunas perspectivas sobre el concepto de populismo producidas en el ámbito académico. En ese sentido, advertimos que en términos generales en escasas ocasiones los actores de la política se identifican como ‘populistas’; se trata, más bien, de un término que se emplea a posteriori y que es producto del análisis realizado por periodistas, intelectuales o académicos. Una excepción a esta afirmación es la enunciación del líder colombiano Jorge Eliécer Gaitán asesinado en Bogotá en 1948. Entre los sentidos utilizados por el líder en sus discursos públicos se destacan: “Yo soy un populista muy ecuaníme, un populista que ha leído muchos libros” “Yo no soy un hombre, soy un pueblo”.
2. Parte de estas ideas representan una versión ajustada de la presentación del dossier sobre “Populismos y neopopulismos en América Latina” (Magrini y Quiroga, 2014).
3. Parte del análisis que aquí exhibimos es producto de avances de una investigación doctoral en curso financiada a través de una beca Tipo II de CONICET. Algunas reflexiones se encuentran en Magrini (2014).
4. En ese mismo número de la revista *Controversia* se incluye otro artículo, de autoría de Nicolás Casullo y Rubén Sergio Caletti, que entra en discusión con esta perspectiva. Para los mencionados autores la tradición socialista en Argentina carece de análisis sobre el movimiento del que forma parte, es decir, no abre discusiones sobre su propia trayectoria, cuestión que al menos el peronismo ha enfrentado. Es decir, para estos autores no puede hablarse del socialismo como un concepto abstracto “que cayó del cielo”, sino que requiere “tocar tierra histórica y nacional” (Casullo y Caletti, 1981: 9).
5. La obra fue editada por primera vez, en inglés, hacia 1977. La versión en español corresponde al año 1978, a través de la editorial Siglo XXI- Madrid.
6. Desde la perspectiva de Laclau no sería correcto pensar el populismo como fenómeno propio de sociedades en transición, ya que es posible identificar populismos en sociedades desarrolladas. Adicionalmente, “el concepto de «sociedad industrial» no ha sido construido teóricamente, sino que es el resultado de una prolongación ad quem de ciertos rasgos de las sociedades industriales avanzadas y de la adición meramente descriptiva de dichos rasgos, en tanto el «concepto de sociedad tradicional» no es sino la antítesis de cada uno de los rasgos de la sociedad industrial tomados aisladamente” (Laclau, [1977]1980: 178).
7. Para Laclau discurso refiere a una “totalidad” siempre fallida que se produce como consecuencia de prácticas articuladoras. “(...) llamaremos articulación a toda práctica que establece una relación tal entre elementos, que la identidad de éstos resulta modificada como resultado de esa práctica. A la totalidad estructurada resultante de la práctica articuladora la llamaremos discurso...” (Laclau y Mouffe, 2004:142-143).
8. Nos referimos a “lo político” retomando la diferencia política planteada por varios autores identificados con la corriente “postfundacional”, entre ellos Ernesto Laclau. En

esta línea de interpretación, la categoría “política” designa prácticas ónticas de la acción política convencional y gubernamental (partidos, acciones de gobierno, competencia electoral, creación de legislación, entre otras); mientras que “lo político” refiere a la dimensión ontológica en tanto modo o proceso de institución discursiva de la comunidad (Marchart, 2009). En este marco, mientras las prácticas ónticas refieren al conocimiento externo de un objeto determinado; la ontología se centra en el mismo proceso de constitución de lo real.

9. Biglieri y Perelló (2007: 38-39) sostienen que para clarificar dicha cuestión resultaría pertinente detenerse en el argumento de la contaminación, por la cual los dos elementos al relacionarse se contaminan mutuamente sin perder su propia especificidad.

Referencias Bibliográficas

Aboy Carlés, G. (2010) Las paradojas de la heterogeneidad. *Studiae Politicae*, N° 20, Universidad Católica de Córdoba, Córdoba, Pp. 97-104.

Aboy Carlés, G. (2006) La especificidad regeneracionista del populismo. Paper presentado en el 8vo. Congreso Chileno de Ciencia Política, Santiago, 15 al 17 de noviembre de 2006.

Adelman, J. (1992) Reflections on Argentine Labour and the Rise of Perón. *Bulletin of Latin American Research*, Vol. 11, N°. 3, septiembre, pp- 243-259.

Almeyra, G. (2009) Un concepto cajón de sastre. A propósito de La Razón populista de Ernesto Laclau. *Crítica y Emancipación*. Año 1, N°. 2, CLACSO, Buenos Aires. Pp 277-284.

Ansaldi, W. y Giordano V. (2012). *América Latina. La construcción del orden*. Tomo II. Buenos Aires: Ariel.

Arditi, B. (2004) El populismo como espectro de la democracia. Una respuesta a Canovan. *Revista mexicana de Ciencia Política y Sociología*. Vol XLVII, N° 191 Mayo-Agosto, México Pp.80-99.

Avritzer, L. (2002) *Democracy and the Public Sphere in Latin America*. Princeton: Princeton University Press.

Barros, S. (2012) Despejando la espesura La distinción entre identificaciones populares y articulaciones populistas. Trabajo preparado para su presentación en el VI Congreso Latinoamericano de Ciencia Política, organizado por la Asociación Latinoamericana de Ciencia Política (ALACIP). Quito, 12 al 14 de junio de 2012.

Barros, S. (2010) Identidades populares y relación pedagógica. Una aproximación a sus similitudes estructurales. *Propuesta Educativa*, N°. 34, año 19, FLACSO, Buenos Aires. Pp. 87-96.

Barros, S. (2005) Espectralidad e inestabilidad institucional. Acerca de la ruptura populista. Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional de Ciencia Política, de la Sociedad Argentina de Análisis Político, Córdoba. 15 al 18 de Noviembre de 2005.

Biglieri, P. y Perelló, G. (comps.) (2007) *En el nombre del pueblo*. San Martín: UNSAM.

- Canovan, M. (1999) Trust the people. Populism and the two faces of democracy. *Political Studies*, vol. XLVII, Nº. 1., pp. 12-16.
- Canovan, M. (1981) *Populism*. New York y Londres: Harcoun Brace Jovanovich.
- Cardoso, F. H. y Faletto, E. [1969] (1971) *Dependencia y Desarrollo en América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Casullo, N. y Caletti, R (1981) El socialismo que cayó del cielo. *Controversia*, año II, Nº. 14. México, pp. 7-11.
- De Ípola, E. (1982) *Ideología y discurso populista*. México: Folios.
- De Ípola, E. y Portantiero, J. C. (1981) Lo nacional-popular y los populismos realmente existentes. *Controversia*, año II, Nº. 14. México, pp. 11-13.
- Di Tella, T. ([1965] 1971) Ideologías monolíticas en sistemas políticos pluralistas: el caso latinoamericano. En T. Di Tella, G. Germani, y J. Graciarena. (comps.) *Argentina, sociedad de masas*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Di Tella, T. ([1965]1973) Populismo y reformismo. En G. Germani, T. Di Tella, O. Ianni (Comps.) *Populismo y contradicciones de clase en Latinoamérica*. (pp. 38-82) México: Ediciones Era.
- Germani, G. ([1956] 1962) La integración de las masas a la vida política y el totalitarismo. En G. Germani (comp.) *Política y sociedad en una época de transición*. Buenos Aires: Paidós.
- Germani, G. (1962) *Política y sociedad en una época de transición*. Buenos Aires: Paidós.
- Germani, G. ([1978] 2003) Autoritarismo, fascismo y populismo nacional. *Temas*, Buenos Aires.
- James, D. (1988) *Resistencia e Integración. El peronismo y la clase trabajadora argentina 1946-1976*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Ianni, O. (1975) *La formación del Estado populista en América Latina*. México: Ediciones Era
- Laclau, E. (2005) *La razón populista*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E. ([1978] 1980) *Política e ideología en la Teoría Marxista, Capitalismo, Fascismo, Populismo*, México: Siglo XXI.
- Laclau, E. y Mouffe C. (2004) *Hegemonía y estrategia socialista*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Magrini, A. L (2010) *De la narrativa al discurso. Un análisis de las narrativas, voces y sentidos del discurso gaitanista en Colombia (1928-1948)*. Tesis para optar por el título de Magíster en Comunicación, Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia [Inédita].

Magrini, A. L (2014) Violencia(s) y populismo: aproximaciones a una lucha conceptual en Colombia y Argentina. *Colombia Internacional*, N° 82. Septiembre-diciembre, pp. 157-189.

Magrini, A. L y Quiroga, M. V. (2014) Presentación: Populismos y neopopulismos en América Latina. *Colombia Internacional*. N° 82, Septiembre-diciembre, pp. 15-20.

Mackinnon, M y Petrone, M (1999) Los complejos de la Cenicienta. En M. Mackinnon y M. Petrone (Comps.) *Populismo y neopopulismo en América Latina: el problema de la Cenicienta*. Buenos Aires: Eudeba.

Marchart, O. (2009) *El pensamiento político posfundacional. La diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Moscoso Perea, C. (1990) *El populismo en América Latina*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Mouzelis, N (1978) Ideology and Class Politics: A Critique of Ernesto Laclau. *New Left Review*, N° 112, Pp. 45-61.

Murmis, M. y Portantiero, J. C. ([1971] 2011) *Estudios sobre los orígenes del peronismo*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Retamozo, M. (2006) Populismo y teoría política: de una teoría hacia una epistemología del populismo para América Latina *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, vol.12, N° 2, agosto, Caracas, pp. 95-113.

Weffort, F. (1980) *O populismo na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e terra.

Worsley, P. (1970) El concepto de populismo En G. Ionescu y E. Gellner (comps.) *Populismo, sus significados y características nacionales*. Buenos Aires: Amorrortu.

Zizek, S. (2009) *In defense of lost causes*. New York: Verso Books.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año XV – Número II (30/2014) pp. 41 -54

La conquista de la inteligencia americana en la generación Rioplatense y sus implicaciones en la configuración de la identidad cultural y del Estado Nación en el Siglo XIX

The Conquest of the American Intelligence in the Rioplatense Generation and its Implications in the Configuration of Cultural Identity and National State in the XIX Century

Ricardo Arrubla Sánchez¹

Fundación Universitaria del Área Andina
rarrubla@areandina.edu.co

Alexandra Rodríguez²

Fundación Universitaria del Área Andina

(Recibido: 18/11/14 – Aceptado: 01/04/16)

Resumen

El presente artículo es el resultado de una investigación histórica – exploratoria basada en el análisis de contenido mediante la identificación de núcleos de significado textual en 19 artículos y 4 libros sobre el tema de la emancipación mental en el Cono Sur durante el Siglo XIX. El análisis identifica varios autores fundamentales como Bello, Bilbao, Sarmiento, Alberdi, entre otros, y su base conceptual empleada para la construcción de discursos: pensar la realidad, y el hombre, así como para la defensa de su autonomía política, y los cimientos ideológicos, jurídicos y educativos con los cuales se configuraron las primeras repúblicas. Se pudo establecer que la forma de pensar e interpretar la realidad estuvo condicionada por varios factores, entre ellos: el determinismo histórico, el determinismo estructural que concibe una sociedad biclacista, y en un marcado énfasis a preferir el humanismo frente al positivismo. Finalmente que la estructuración de la identidad estuvo condicionada por diferentes sectores, en particular: las industrias, las instituciones educativas, y su interés se debió a la imposición de las lógicas del orden y la virtud en el modelo Republicano en Argentina.

Abstract

This article is the result of a historical-exploratory research - based on content analysis. It was carried out by means of the identification of core textual meaning in 19 articles and 4 textbooks about mental emancipation in South America during the 19th century. The analysis identifies several essential authors such as Bello, Bilbao, Sarmiento,

¹ Comunicador Social y periodista con especialización en gestión de proyectos y maestría en administración de organizaciones. Gestor y docente de ciencias sociales y humanidades, con énfasis en la garantía de los derechos humanos y en métodos de investigación social. Consultor organizacional de instituciones públicas y privadas para el abordaje de procesos de cambio social. Docente investigador del Departamento de Humanidades de la Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y Humanísticas.

² Profesional en Filosofía, Licenciada en filosofía y maestría en educación. Con experiencia en análisis de filosofía histórica, hermenéutica de texto y pensamiento social. Docente investigador del Departamento de Humanidades de la Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y Humanísticas.

Alberdi, among others, and the conceptual basis used for the construction of discourse: thinking about reality and man, as well as for the defense of political autonomy and ideological, legal and educational foundations with which the first republics were shaped. It was established that the way of thinking and interpreting reality was conditioned by several factors: the historical determinism, structural determinism that conceives a two-class society, and a strong emphasis on humanism rather than positivism. Finally, the structuring of identity was conditioned by different sectors, in particular, industries and educational institutions. Its interest was due to the imposition of logical order and virtue in the Republican model in Argentina.

Palabras clave

emancipación política - emancipación mental - estado nación - identidad

Key words

political emancipation - mental emancipation - nation state - identity

Introducción

La construcción de un pensamiento para conseguir la independencia, identidad y emancipación de América latina ha sido un proceso largo y arduo, en todo momento ha estado condicionada por la historia, y sin duda por la influencia de determinados hombres que con sus ideas han marcado la forma de concebir la realidad en ciertos momentos y lugares.

El estudio del pensamiento Latinoamericano cobra vigencia día a día a partir de los nuevos procesos de globalización, en el que las identidades comienzan a diluirse, y las fronteras se hacen más difusas, permitiendo con ello la penetración de los intereses extranjeros, y sus influencias económicas, culturales y teóricas. No puede un país, y mucho menos un continente proyectarse hacia el futuro desconociendo el movimiento de su historia, y de las causas que han condicionado su devenir. América latina no puede ser ajena a su evolución dialéctica, no escapar de manera facilista a tal preocupación, ya que el rostro de la cultura y las bases del pensamiento actual, están cimentadas sobre una raíz ontológica que las fundamentó.

Sin duda, el determinante histórico más dramático en la evolución del pensamiento Latinoamericano tiene que ver con la conquista española y la necesidad de su emancipación política y mental. Este hecho se convierte en eje de reflexión en muchos aspectos y contribuye a la toma de conciencia de su ser, de su humanidad y de su relación con las otras naciones del mundo. Tema controversial y conflictivo que se vio inclusive reflejado en la imposibilidad de decidir el nombre más indicado para el continente: para algunos debió llamarse Iberoamericana, para otros Hispanoamérica, o América del Sur o sencillamente Indoamérica. En cada caso hace relación a un factor racial, social y geográfico, que tiene diferentes matices y conflictos.

Para lograr dar una explicación coherente al pasado histórico, y evitar la ruptura de sentido, el continente estuvo abocado a realizar un proyecto hermenéutico cultural, que en primera instancia buscara conseguir la independencia política, y posteriormente lograra una identidad de las naciones. Para tal fin, los diferentes pensadores se han servido de diferentes teorías que les permitan enfrentar y explicar su realidad y a la vez no quedarse rezagados de la competencia económica y del progreso internacional.

Pero no se puede desconocer que de manera específica y particular se han realizado importantes aportes, para efectos de la investigación se abordará el denominado segundo periodo post-emancipatorio, o de la transición liberal, que también recibió en la literatura especializada el nombre de fracaso del nuevo orden. En este sentido se puede resaltar el artículo de Leandro E. Ferreyra titulado Alberdi y Sarmiento, dos proyectos de nación, el cual realiza una comparación entre estos dos grandes

pensadores a nivel social y político. Por otra parte, Andrea Cobas investigadora de la Universidad Nacional de la Plata, realiza un análisis del pensamiento de Sarmiento/Alberti con la intención de exponer sus diferentes aportes en la construcción de las repúblicas del momento.

Muchas de las preocupaciones y necesidades del momento influyen en la construcción de un pensamiento que permitiera superar las crisis del caos y anarquía que reinaban en el continente, debido a la ausencia de un modelo que permitiera conseguir una organización política, pública y social más adecuada tras las luchas por la emancipación. En tal sentido escribe Alberdi (1810-1884) en su *Ideas para presidir la confección de un curso de filosofía contemporánea* (en 1842); "Nuestra filosofía ha de salir de nuestras necesidades". Esta filosofía tiene como interés despertar la conciencia por aquello que resalta "de nuestras necesidades", una filosofía productiva. Pero Alberdi hace un mayor énfasis en aspectos que son de gran interés para el momento: "la filosofía americana debe ser esencialmente política y social en su objeto. Ardiente y profética a sus instintos; sintética y orgánica en sus métodos; positiva y realista en sus procedimientos; republicana en su espíritu y destino". Otro texto de Alberdi, *La omnipotencia del Estado* (1880), permite conocer su pensamiento frente al mercantilismo, la industrialización, la unidad nacional y el desarrollo técnico.

Por su parte Bilbao en su texto *La América en peligro* (1862) hace alusión: "O el catolicismo triunfa y la monarquía y la teocracia, o el republicanismo triunfa, enseñoreando en la conciencia de todo hombre la razón libre y la religión de la ley". Dejando ver con esto que existía un pensamiento de ruptura en ese momento, ya que la presencia del catolicismo era un obstáculo para la llegada del librecambismo, que se reflejaba en la existencia de una peligrosa antinomia entre "república democrática" y el "despotismo" de lo tradicional latinoamericano, la tradición popular.

Otro texto de Bilbao que resulta revelador del pensamiento político del momento es la *Sociabilidad chilena* (1884) en la que resaltan aspectos como: "Los hombres encabezan la revolución reflexiva, hallándose ellos mismos impotentes para organizar las creencias lógicamente relacionadas con la libertad política y por ello reaccionaron en religión y en política con el pueblo", sin duda, en su pensamiento está presente la necesidad de provocar un cambio en la conciencia del pueblo, por lo que Bilbao supone que si el pueblo conquista el derecho de ciudad, debe de lograr también la libertad política o de lo contrario el proceso quedará estancado en el pasado.

Para el caso particular en estudio se hará referencia a la época que corresponde al nacimiento de los Estados – nación en el cono sur, denominada como el segundo periodo post-emancipatorio o de la transición liberal al pensamiento político latinoamericano. Para Sarmiento el problema de Argentina radicaba en un profundo dilema entre la civilización y la barbarie, el cual se veía reflejado en la división entre ciudad y campo, y entre las ideas de progreso provenientes de Europa y los tradicionalistas que defendían los modos de vida agrario y rural. Desde esta visión se crea una ruptura en la que se discute qué es lo bárbaro y qué es lo civilizado, generando choques entre las identidades autóctonas y las que siguen los modelos extranjeros.

En medio de esta disputa aparecen diferentes aportes provenientes de pensadores encontrados, que luchan en el terreno de las ideas a nivel político, filosófico y cultural. También aparecen inmersos los intereses de clase social, que jalonan las industrias frente a las posiciones arraigadas de los sectores populares. Se mencionaran los nombres de pensadores como: Alberti, Sarmiento, Bello, Echeverry y Bilbao, quienes de manera enérgica propugnarán por llevar las riendas del país según sus postulados.

De esta forma se estudian los sujetos, las ideas, y su evolución dentro de un contexto determinado, para comprender el cambio de las ideas ante la dinámica de los contextos, y determinar a la luz de la realidad actual, su directa relación con las

realidades sociales. La importancia de la investigación radica en darle la debida trascendencia al devenir histórico de las ideas y el pensamiento latinoamericano, como un acto de conciencia intelectual y académico de los efectos de ruptura, de las diversas maneras de pensar de los actores y de las variaciones semánticas del pensar de los actores y del lenguaje, para entender sus continuidades, rupturas y dislocaciones.

1. Marco de referencia

Teoría de registro y el análisis de textos

Esta teoría, se fundamenta en el pensamiento de Malinowski y Firth y tiene como primer impulsor a Halliday (1964, 1978) quien distingue entre un contexto de cultura y un contexto de situación. El contexto cultural es el marco en el que se desenvuelve la actividad lingüística y en el que adquiere sentido el lenguaje, aquí también se establece el género discursivo. Por su parte, el contexto de situación afecta de forma directa el uso particular que un hablante realiza del sistema lingüístico, su comprensión da cuenta de las propiedades situacionales del texto, es decir, de qué factores de ese contexto afectan a las elecciones lingüísticas determinando la variación funcional del sistema condicionada por el uso (Halliday, 1964).

El objetivo de la teoría del registro queda resumido en esta cita del propio Halliday: “intentar descubrir los principios generales que gobiernan la variación (variación del lenguaje en contexto), de manera que empecemos a entender qué factores situacionales determinan qué características lingüísticas” (1978: 32).

En este sentido, el enfoque sistémico funcional del análisis del registro y del género se ocupa de describir las estructuras de la lengua y relacionar las dimensiones contextuales del registro con la organización semántica y gramatical de la propia lengua (Eggins – Martin, 2000: 3139).

Elias Palti, en su texto *El tiempo de la política* (2007), argumenta que las investigaciones sobre la construcción del pensamiento, no deben de enfocarse en estudiar el pensamiento como un conjunto de ideas y conceptos, sino analizar el modo característico en que fue producido. De esta manera, para reconstruir el lenguaje político – filosófico de un periodo, no basta con analizar los cambios de sentido que sufren las distintas categorías, sino que es necesario penetrar la lógica que las articula, y cómo se recompone el sistema de sus relaciones recíprocas.

Este interés supone un claro énfasis en la imposibilidad de estudiar las ideas, los discursos y los conceptos, fuera de situación y da cuenta de por qué y en qué medida la historia intelectual puede generar un aporte crítico a la historia de las ideas. De acuerdo con Palti (2006), para comprender cuál ha sido la evolución e historia de las ideas en América Latina, debe hacerse a partir de la identificación de modelos originados en Europa, y de las “distorsiones” que son ocasionadas por la transposición de estas ideas, al intentar unirlas con las tradiciones culturales en la región.

Esta perspectiva de análisis está centrada en rastrear los orígenes de la historia de las ideas en Latinoamérica, las cuales tienen su fundamento en el historicismo y el existencialismo en México por medio de la obra de José Ortega y Gasset. A dicho aporte se deben resaltar los nombres del filósofo español José Gaos en El Colegio de México y la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional. También deben mencionarse los aportes hechos por Leopoldo Zea, Luis Villoro, y Francisco López. En Argentina el principal exponente de esta figura fue Arturo A. Roig y años posteriores Francisco Romero, titular de la cátedra Alejandro Korn en el Colegio Libre de Estudios Superiores.

Una de las obras más representativas es la de Leopoldo Zea, quien se esfuerza por construir una filosofía de la historia latinoamericana, su obra *El positivismo en México* (1943), se convierte en el marco teórico para abordar el problema de la historia de las ideas, a partir de interpretar su producción como un carácter “derivativo”. Para

Zea no se trata de enfrentar las ideas europeas con las de origen local, sino de cuestionar el lugar que ocupan en la historia de la filosofía universal.

La hermenéutica y el uso del lenguaje como sistema o experiencia

Para la hermenéutica el lenguaje es una experiencia del mundo y de la vida, la cual se expresa a través de las palabras y los términos, afirmando la imposibilidad de ser medido y calculado por una estructura racional, sino que surge a partir de la experiencia humana y de la lingüística de la realidad observable. Así, los mitos, la memoria, las leyendas, el imaginario colectivo, las narraciones, los textos, son significativos para toda comunidad porque son comprendidos y reinterpretados a través del lenguaje.

El hombre es el ser con el lenguaje, y dicha construcción es histórica. El lenguaje como experiencia del mundo es producto del entorno, y de las diferentes cosas que los rodean, y que inciden en su producción. Por lo que cada paisaje, contexto, tiempo y espacio, configuraría un tipo particular de lenguaje, que también estaría influenciado por los intercambios interculturales. Así, la hermenéutica es fundamental para la comprensión de los lenguajes al abordarlos como si fueran textos es decir: "como manifestaciones vitales fijadas duraderamente" (Gadamer, 1993: 466).

Desde la perspectiva hermenéutica, los textos exigen ser entendidos, y para ello, el intérprete tiene que hablar con el texto y a través del texto. Ya que es a través del intérprete que los códigos se descifran en nuevas formas de sentido, y de su circulación se genera una nueva aceptación comunitaria del término.

La experiencia hermenéutica en Latinoamérica indica que la mayoría de las veces no hay una adecuada comprensión histórica de los textos, ya que en muchas ocasiones los discursos, científico, económico, político y cultural han sido impuestos por el sistema hegemónico y no aceptados por la comunidad. En términos de Gadamer, para que surja el diálogo interprete, debe estar presente la reelaboración y adecuación de significaciones a partir de aquellos discursos que han sido impuestos. De esta forma podemos advertir las posturas intransigentes que reflejan el desinterés por la acción comunitaria de resignificación de los términos y de las prácticas, ante los discursos, al ser este un deber y una forma de conciencia social y moral.

Para Gadamer el diálogo interprete es un acuerdo respecto al empleo del lenguaje. En términos de Habermas todo diálogo implica conocer los puntos de vista de otro, e intentar conocer lo que dice, pero como el oficio del terapeuta, quien en durante el acto comunicativo o acto de reconocimiento, emplea el uso de las palabras, pero en su abordaje realiza inferencias de razón objetiva. En el ejercicio hermenéutico la opinión del otro adquiere un carácter ontológico independiente del emisor.

En razón de esto, Gadamer habla de "conversación hermenéutica" (1993:466), cuyo objetivo no es llegar a un acuerdo, sino que el lenguaje será la realización misma del comprender. En la conversación hermenéutica las partes no buscan la adaptación recíproca sino que se trata de hacer hablar a un tema y quien lo logra es el intérprete.

Hermenéutica, identidad y dominación

Para Paul Ricoeur (1996) pensar en términos hermenéuticos implica establecer que las identidades se logran en función de los valores de la mismidad. El "sí mismo" o mismidad implica una identidad única y recurrente que no contempla una dimensión espacio-temporal, sino que revalora al individuo en cuanto a persona, y no como sujeto histórico.

Este reconocimiento implica que la persona posea un cuerpo, hecho que los hace identificables y reidentificables. Por lo que al hablar de alguien implica, hablar de otro interlocutor, hecho que sólo tiene sentido en una comunidad de individuos enmarcados por determinadas circunstancias espacio temporales. La persona es definida así, por la

posesión de un cuerpo antes que por la posesión de una conciencia, la cual tan sólo podemos atribuirle.

Identidad significa unicidad y su contrario es pluralidad. *Idem* significa "lo mismo", es decir igual a algo y nuestra identidad se logra en la medida que nos parecemos a algo. En el caso de la identidad personal, si se la reconoce por la presencia física deja de lado la conciencia, por lo que se perdería identidad con el tiempo y los cambios de la vejez, así la identidad se puede plantear como una serie de relaciones, del cuerpo y de la conciencia, desenvueltas en el marco de otras relaciones de tiempo y de movimiento. Desde una perspectiva latinoamericana, la interpretación cultural de Mario Sambrano (1980), parte del problema de que la identidad tanto personal como colectiva no puede entenderse sino en relación a otros, de esta forma toda identidad humana es, social y cultural y todo individuo está interrelacionado con otros y con su entorno. Ha dicha construcción colectiva debe llamarse "entificación". Desde su pensamiento, las entificaciones suponen un sistema cultural o varios sistemas culturales interrelacionados que interpretan de distinta forma esa entificación, que tienen lugar en todo sistema: cultural, social y estatal.

Aspectos metodológicos

Investigación crítica – histórica – exploratoria basada en el análisis de contenido mediante la identificación de núcleos de significado textual. El análisis de contenido, según Berelson (1952), es una técnica de investigación que pretende ser objetiva, sistemática y cuantitativa en el estudio del contenido de la comunicación.

El proceso de investigación se desarrolló con las siguientes etapas:

a. Selección de la muestra

Se realizó el acopio del material (artículos y libros) de estudio para clasificarlo y organizarlo con base en el periodo en estudio. Entre ellos están los siguientes: Pensamiento crítico latinoamericano: la impugnación del eurocentrismo, Discursos de identidad, Estado-nación y Ciudadanía en América latina, Las raíces del pensamiento latinoamericano, Latinoamérica en el Pensamiento Filosófico, Modernidad y modernización en América Latina: una aventura inacabada, Principales corrientes filosófico culturales en América latina, Alberdi Filósofo, El pensamiento de Juan Bautista Alberdi en las Bases, El pensamiento político de Andrés Bello, La vigencia y trascendencia de los aportes de Andrés Bellos a la identidad e integración Iberoamericana, Francisco Bilbao: Análisis de texto y proyecciones temáticas. Ayer y hoy, ¿es posible la integración latinoamericana?, Memoria, identidad poder. Francisco Bilbao y las filosofías de la historia de los vencedores, La conceptualización de la cultura en la obra de Sarmiento e implicación es en su política educativa, La búsqueda perpetua: lo propio y lo universal de la cultura latinoamericana.

b. Unidades de registro

La UR fue aquella fracción del texto seleccionada como significativa y registrada en la ficha de contenido. Se realizó a través de núcleos de significado, frases, o párrafos significativos, válidos para el periodo en estudio.

Las categorías agrupadas se identifican en cinco (5) grandes dimensiones:

1. Datos de identificación del análisis (Autores representativos, obras, idea central del pensamiento, momentos históricos que se puedan relacionar).
2. Aspectos generales del documento (Título, autor, editorial, año de publicación).

3. Aspectos generales del contenido del documento (Idea principal, ideas secundarias, núcleos de significación, conclusión del autor).
4. Aspectos concretos del contenido del documento relacionados con el pensamiento latinoamericano durante el siglo XIX: Estado-nación, identidad cultural.
5. Aspectos relacionados en el documento con las condiciones históricas más relevantes del momento.

c. Análisis de la información

A partir del estudio de la matriz conceptual se realizó un análisis de la relación entre las categorías, los ejes reflexivos identificados en las posturas ideológicas de los autores representativos, y su relación con los momentos históricos de la época. En este tipo de estudios el conocimiento es una producción constructiva e interpretativa, generada por la necesidad de dar sentido al material estudiado por parte de los investigadores, para integrar, reconstruir y presentar en construcciones analíticas diversos aspectos obtenidos durante la investigación.

La interpretación se realizó como un proceso de complejidad progresiva, que vincula momentos particulares de la investigación (históricas, teóricas, políticas y subjetivas de un momento determinado) con marcos conceptuales que permitan alcanzar los objetivos señalados.

Para mantener el rigor y la claridad científica, el método consideró los siguientes aspectos: Clasificación del texto, su análisis, explicación y comentario final.

d. Análisis de los textos

Constituye la parte central del trabajo; esta sección consiste en el estudio temático y explicación profunda del contenido de los textos, a nivel del análisis de su contenido temático e interno. Los métodos para explicar y analizar el contenido de los textos:

Método literal: se siguió el orden del texto de una manera descriptiva a nivel de palabras, expresiones, ideas y núcleos de significación.

Método lógico: se reagruparon los pasajes y las explicaciones por temas contenidos en el texto y por centros temáticos de interés para llegar a una explicación de conjunto.

Este nivel de análisis estuvo orientado a:

- I) Clasificar y comprender las ideas esenciales, distinguiéndolas de las secundarias.
- II) Identificar las relaciones históricas de causa-efecto dentro de la comprensión del proceso histórico de contenido en el texto.
- III) Identificar los ejes reflexivos y núcleos de significado.

Método Síntesis: destacar y reagrupar las principales categorías y núcleos reflexivos.

Método Esquematización: matriz conceptual.

2. Resultados

A partir del análisis de contenido y de su esquematización en una matriz conceptual, se pudo identificar que la búsqueda de la unidad de nación estuvo marcada por el rol protagónico del Estado, quien en su gran mayoría asumió la tarea de fabricar un repertorio de símbolos y estereotipos “representativos” de la identidad nacional.

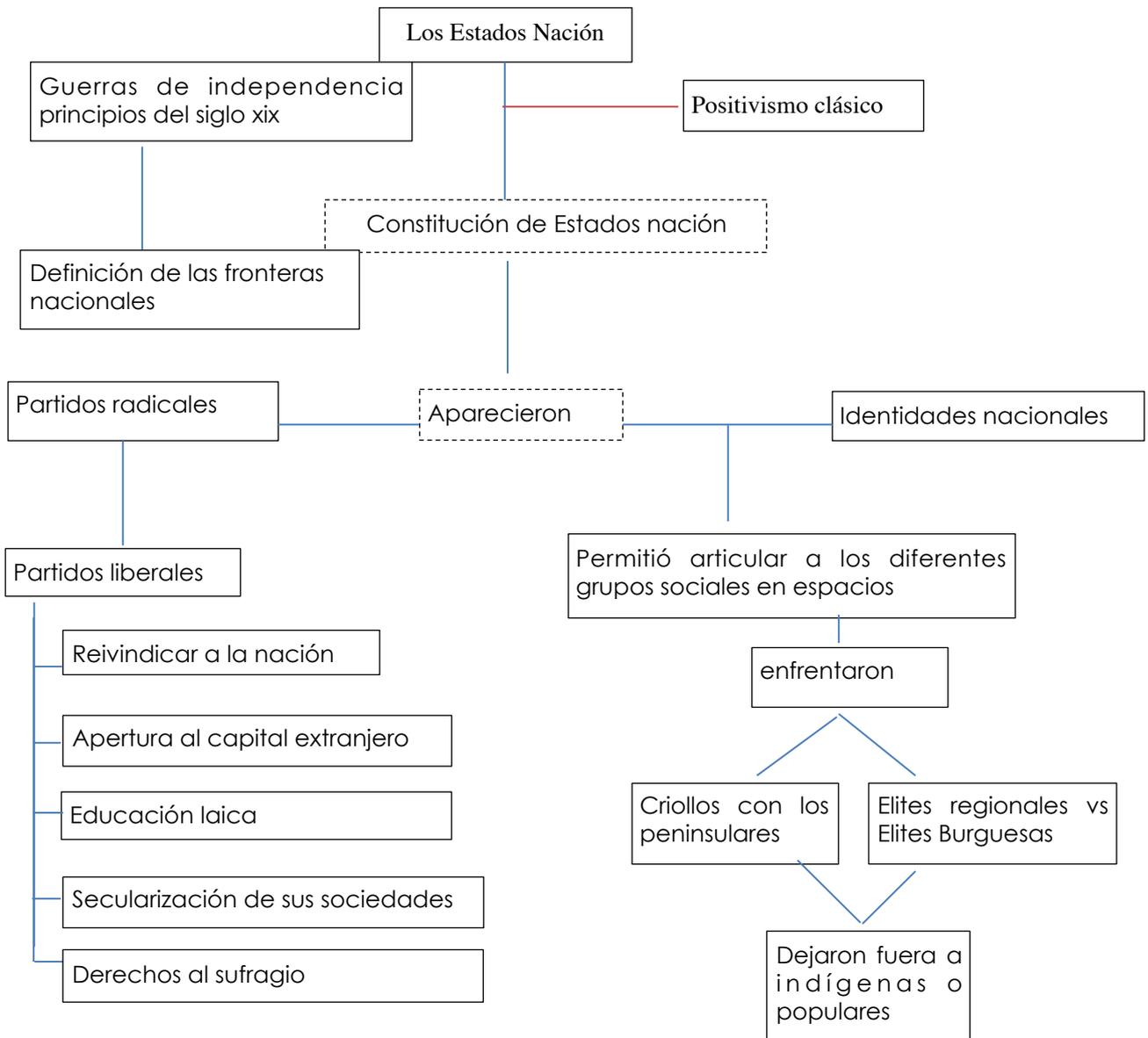
Dicha estrategia fue el populismo, que fue el agente para que liberales y positivistas durante el siglo XIX lo emplearan como base para la construcción moderna de la cultura. En dicho esfuerzo, saltan a la escena intelectuales como Domingo Faustino Sarmiento, Juan Bautista Alberdi, Francisco Bilbao, Andrés Lamas y Esteban Echeverría pertenecientes a la clase burguesa rio platense, quienes asumen una posición socialista, nacionalista y americanista para reivindicar un discurso postemancipatorio liberador, que propugna por la necesidad de una filosofía y de una literatura americanas.

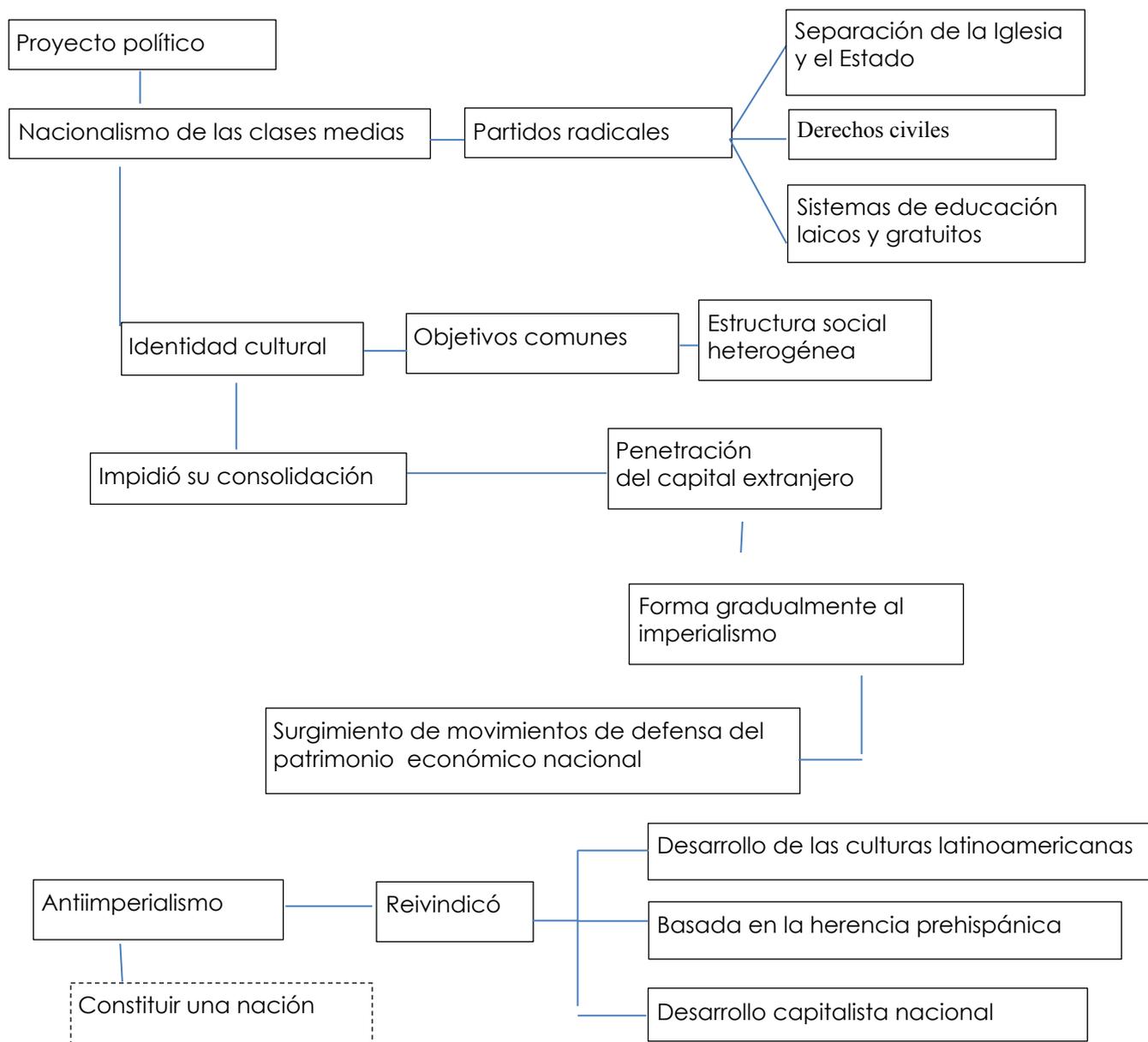
Esta corriente se puede determinar como una filosofía y literatura americana, impulsada por una generación culta que recibe su influencia del historicismo romántico europeo, y

que impulsa los ideales de la ilustración. Su firme posición de independencia se centra en mantener un distanciamiento respecto a la herencia española, la cual consideran sólo se logrará de manera definitiva, cuando se produzca una independencia mental, por lo que a ésta generación se le atribuye el esfuerzo de crear una “segunda emancipación” a la que se denominó “independencia inteligente” (Lamas) o “Conquista de la inteligencia americana” (Alberdi).

La posición de la generación del río de la plata, entre 1837 y 1845 inscribe su pensamiento en un universo discursivo liberador radicalmente histórico, el cual evidencia una posición axiológica y un compromiso fehaciente y fundamental con la realidad del momento.

Esta conciencia del intelectual con la realidad social y política de su país, se articula con la búsqueda de un reencuentro con las raíces de lo nacional, con los elementos constituyentes de la nación del momento. Por tener sus raíces en el valor de la libertad, se opone al discurso opresor de la dictadura de Rojas. En este sentido se puede afirmar que el problema era en parte doble, como construir la nación, pero asegurando su unidad espiritual.





Los factores jerárquicos que se identificaron en el pensamiento de los autores para legitimar su interpretación de la realidad social se refiere a conceptos tales como: autenticidad, libertad, orden, progreso, derechos civiles y educación.

La necesidad de una emancipación mental

La región que más vivirá la presión de las dictaduras será la República Argentina. Una de las tiranías que dejó una imborrable y dolorosa huella por su bestial forma de gobierno fue la del dictador Rosas, a quien se le opuso Esteban Echeverría (1805 – 1851), en Montevideo, obligado a abandonar su país, por su pensamiento liberalista. En su libro *El matadero* (1838), describe el ambiente de carnicería y persecución, en un cuartel general de los asesinos asalariados del tirano.

Este poeta argentino se dedicaba con igual pasión a la política y a las letras. Su poema *La cautiva* (1837), representa el espíritu y la estética del pensamiento romántico en la naciente literatura latinoamericana. Echeverría fue un impulsor del arte y la literatura propios. Su interés central era desarrollar una mentalidad nueva, libre de las barreras impuestas por las viejas actitudes coloniales. En su libro *Dogma socialista* afirma:

“La revolución americana como todas las grandes revoluciones del mundo, ocupada exclusivamente en derribar el edificio gótico labrado en siglo de ignorancia por la tiranía y la fuerza, no tuvo tiempo ni reposo bastante para reedificar otro nuevo, pero proclamó, sin embargo, las verdades que el largo y penoso alumbramiento del espíritu humano había producido para que sirviera de fundamento a la reorganización de las sociedades modernas” (1838: 19).

Para Echavarría la independencia trajo una emancipación política pero no una emancipación de la inteligencia. Indica con ello que los brazos de España aún los oprimían, y que la presencia de sus tradiciones era una carga igual de pensada que el yugo que tuvieron durante la esclavitud. Por lo que indicaba que una vez realizada la revolución política, debía seguirle una revolución social, y la emancipación social americana sólo podrá conseguirse rompiendo la herencia que dejó España.

“España nos dejó por herencia la rutina, y la rutina no es otra cosa en el orden moral, que la abnegación del derecho de examen y de elección, es decir, el suicidio de la razón; y en el orden físico, seguir la vía trillada, no innovar, hacer siempre las cosas en el mismo molde, ajustarlas a la misma medida; y la democracia exige acción, innovación, ejercicio constante de todas las facultades del hombre, porque el movimiento es la esencia de la su vida” (1838: 21).

Esta idea tuvo un eco fundamental y se convirtió en un paso necesario a seguir en la evolución del pensamiento de América Latina, sería Chile quien se convertiría en el foro de acalorados debates sobre la necesidad de la emancipación mental.

Otro pensador chileno, Francisco Bilbao (1823 – 1865), centró su debate frente al espíritu de la religión católica. Bilbao concebía la situación actual como un enorme campo de batalla en la que se debatían el espíritu del medioevo y el espíritu de la modernidad. Desde su perspectiva, el catolicismo representaba una negación de la soberanía del pueblo, de la primacía de la razón humana, y del republicanismo, que las ex colonias habían escogido como su forma de gobierno. Para Bilbao (1844) el dualismo debe de ser resuelto de tajo, o triunfa el catolicismo y la teocracia, o triunfa el republicanismo, imponiendo a todo hombre la razón libre y la ley.

Sus ideas aparecen reflejadas en el manifiesto titulado Sociabilidad Chilena (1844), y se le consideró en seguida sedicioso y blasfemo, por lo que se vio forzado a partir para el exilio. La voz de Bilbao era un grito furibundo en el destierro que tronaba como un temible rayo bajo el cielo oscuro, proclamando los principios de Libertad, Igualdad, Fraternidad, y Justicia, los cuales presentaba como la luz del sol, la salvación para Latinoamérica. Propuso para tal realización, la creación de un tribunal internacional y de una universidad Americana, la abolición de los derechos de aduana, una ciudadanía común, un Congreso federal con poderes legislativos, además de todo un plan de reformas, ideas visionarias para aquel entonces, pero algunas de ellas ya aceptadas hoy y otras en vías de realización.

Bases y puntos de partida para la organización Política

A pesar de que existen intereses en resaltar lo auténtico como factor de identidad política, también surge un espíritu de negación que considera que el pueblo nativo carece de las virtudes propias de la sociedad moderna a la que aspiran, y condicionan tal posibilidad a la necesidad de instaurar una sociedad pero con la ayuda de inmigrantes europeos. Esta idea es producto de la reflexión de Alberdi, quien propone la importancia de asumir las características de personalidad de los países más

desarrollados. Se descarta la idea de que los nativos puedan servir como fuerza de trabajo para lograr el proyecto civilizador del momento.

Se debe reconocer que estos pensadores enfocan las razas en su connotación cultural, y las juzgan por su relación de progreso con los modelos extranjeros. El problema en esta parte del debate no es si son realmente aptos o no, sino que para ellos, el indio y el mestizo, carecen de tal aptitud, por lo que sólo ven como única salida poblar con europeos.

Después de la construcción de los Estados, las sociedades latinoamericanas emprendieron el difícil camino de transformarse en naciones, en Estados-naciones, y de construir identidades nacionales por medio de imaginarios basados en otros símbolos que la sola ciudadanía política.

Ante las exigencias de que las poblaciones dispersas y heterogéneas, mal unidas por lealtades locales o provinciales, que sintieran parte de las respectivas comunidades políticas, las élites no sólo se sirvieron de los símbolos cívicos clásicos, como el himno y la bandera, sino también del aparato educativo. Fueron precisamente la literatura y la historiografía oficial, con la finalidad de calmar conflictos internos y estimular identidades colectivas nacionales, las encargadas de inventar tradiciones, memorias y mitos fundacionales.

Así, el Estado Nación en el Cono Sur, se configura a partir de una profunda contradicción interna de clases sociales y grupos de interés político y económico, que se disputan el liderazgo del país en medio de fuertes tensiones y la búsqueda del control de territorios y zonas en conflicto. Todo ello, sirve a los intereses extranjeros y la producción agro-minera naciente, así como a los intereses del mercado internacional y perjudicando en la mayoría de los casos a sectores manufactureros e industriales locales.

En estas duras condiciones internas, el presidencialismo emerge como la clave institucional del proceso, que utilizará la razón ilustrada para contrarrestar el caos y la anarquía reinante, así como la instrucción cívica, el orden y el progreso para guiar los destinos del país.

Esta forma de gobierno derrota al caudillismo, organiza el Estado, y estabiliza a la sociedad, creando un ambiente diferente al experimentado durante los primeros años del nacimiento de las repúblicas.

Conclusión

A partir de las categorías y núcleos de significado estructuradas en la matriz gráfica y conceptual, se pudieron establecer los siguientes puntos cardinales temáticos en torno a los cuales gira el pensamiento de los más destacados hombres de letras del momento, y que dan sustento a sus discursos políticos y filosóficos, los cuales se exponen a continuación.

El primero de ellos, es el determinismo histórico, establecido por el interés de lograr la independencia y el desarrollo de las nuevas naciones. Durante la indagación se pudo comprobar que las condiciones históricas de la región son un factor determinante que influye en la concepción de las naciones nacientes, a continuación se mencionarán las características de dicho proceso:

- a. El proceso de independencia producto de un malestar económico se acentúa, con el crecimiento de una burguesía comercial y la desprotección de los indígenas.
- b. Los intereses de la aristocracia terrateniente, de la burguesía mercantilista, de los artesanos y de las clases bajas son catalizados por este deseo de autonomía.
- c. Los intelectuales de la época, (representantes de la aristocracia criolla) reciben el influjo del liberalismo inglés y del iluminismo enciclopédico francés.
- d. Los teóricos de la revolución francesa y de la independencia norteamericana sirven de fuente a los ideólogos independentistas.

- e. Latinoamérica nace y crece como cultura dependiente, y en consecuencia, el hombre latinoamericano, de clase alta o de clase baja, se configura como hombre dependiente.
- f. La economía dependiente de los pueblos latinoamericanos mantiene a grandes masas de la población sumidas en la miseria y en la incultura.
- g. Las élites intelectuales reciben la educación tradicional consistente en adaptarse a la cultura europea, sin originalidad alguna.

El segundo aspecto, tiene relación con el determinismo estructural de una sociedad biclasista. Una vez termina el proceso de independencia se da paso al nacimiento de los estados nación, los cuales contribuyen a demarcar territorios, y lograr la soberanía política mediante el establecimiento de gobiernos democráticos. Se determinan a continuación dos hechos que influyeron en la configuración del pensamiento de los intelectuales del momento:

- a. La existencia en toda la población de los países del cono sur, de dos sectores escindidos y antagónicos: el sector hegemónico y el sector marginal.
- b. El sector hegemónico, a pesar de estar compuesto por grupos heterogéneos, posee una fuerte vertebración interna centrada en el poder de las provincias.
- c. El sector hegemónico, se mantiene por tradición estrechamente ligado a los centros mundiales de dominación, dicha vinculación con el exterior es fundamentalmente económica, pero se extiende a todos los ámbitos de la vida social: consumo, política, educación, religión, arte, etc.
- d. El sector marginal, se inserta a la sociedad, sin participación suficiente en sus recursos y beneficios, ni tampoco en sus decisiones. Está integrado por diversos grupos, como los campesinos, los indígenas, los pequeños artesanos, los obreros y empleados no especializados, los desocupados, los sub ocupados.

Se puede afirmar que la base para pensar la realidad, y el hombre en el Cono Sur, consiste en una defensa de su autonomía política, y luego en la necesidad de construir las bases y cimientos ideológicos, jurídicos y educativos para configuración de las primeras repúblicas. Ello lleva a dichas sociedades a seguir una mirada de corte europeo, en la que se condiciona la autonomía cultural a partir de la dicotomía civilización – barbarie, ciudad – campo. Y con ello se genera una profunda escisión que se agrada con el tiempo y dividirá a la sociedad en dos grandes clases, la rural y la urbana.

El tercer aspecto, es la relación temática del humanismo frente al positivismo. El sentido de una búsqueda del ser genera un mayor interés por la filosofía de signo humanista, la literatura romántica, el vitalismo, y las ideas socialistas, que tiene un apoyo en grupos de presión, frente al despotismo del poder y ante la necesidad de repensar la realidad desde las bases sociales, campesinas y populares.

La necesidad de la industrialización, consigue que las ciencias técnicas se impongan sobre las humanas. Este movimiento será un desplazamiento arquetípico en toda Latinoamérica, que sigue al modelo norteamericano, y es una respuesta a la formidable corriente expansionista de la ciencia y de la industria Europea y años más tarde los Estados Unidos, foco dominante de la economía y de la política en el continente.

El cuarto aspecto que se evidenció tiene relación con la estructuración de la identidad. Durante el proceso de su configuración, se pueden distinguir tres grandes niveles que justificaron su accionar a partir de la búsqueda de la autonomía cultural: el nivel de las industrias, el de las instituciones y el de los valores. Cada uno de ellos aparece representado en el pensamiento de pensadores destacados en Argentina, Chile y Uruguay, desde diferentes ópticas, entendiéndose que la sociedad del momento está dividida por el biclasismo en términos hegemónicos y marginales.

Otras categorías conceptuales que aparecen relacionadas con las posiciones temáticas de los autores, tiene relación con la intención de construir una hermenéutica cultural, la

cual tiene como finalidad la continuidad de sentido, en esta medida tiene gran influencia el pensamiento de Andrés Bello (1882), quien propone conservar el legado más importante dejado por España, oponiéndose a las corrientes de mayor radicalismo que buscaban acabar con todo lo que representara o recordará el pasado. Tal factor se convierte en una búsqueda de sentido cultural a partir del desprecio y rechazo de España, y la necesidad de resaltar y construir valores propios, así como de significar la vida, la tierra y las poblaciones de los países del Cono Sur.

Finalmente, se resalta la categoría temática con la cual se logró la consolidación del Estado nacional, cuyos ejes temáticos giraron en torno a los siguientes aspectos: defender la adopción de las constituciones de corte europeo-norteamericano, construir los marcos legales basados en un régimen democrático, independiente, republicano y representativo.

Referencias bibliográficas

Alberdi, J. B. (1914). *Bases y puntos de partida para la organización política de la República de Argentina*.

Bilbao, F. (1844). *Sociabilidad chilena*. Santiago de Chile.

Bravo, Á. M. (2010). *Modernidad y modernización en América Latina: una aventura inacabada*. Madrid: Nómadas.

Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Researches*. Glencoe III, Free Press.

Cavieres, F. E. (2009). *Francisco Bilbao: Análisis de texto y proyecciones temáticas. Ayer y hoy, ¿es posible la integración latinoamericana?* Estudio Internacionales. Chile.

Echeverría, E. (1837). *El dogma socialista a la juventud Argentina*. Biblioteca virtual Universal.

Firth, J. R. (1957). Ethnographic analysis and language with reference to Malinowski's views. En R. Firth (ed.) *Man and Culture: An Evaluation of the Work of Bronislaw Malinowski*. London: Routledge & Kegan Paul, pp.93-118.

Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y método*, Salamanca, Sígueme (Tomo I y II).

Gómez Rojas, M. (2007). *La vigencia y trascendencia de los aportes de Andrés Bello a la identidad e integración Iberoamericana*. Cuba: Poligramas 27.

Haro, R. (2001). *El pensamiento de Juan Bautista Alberdi en las Bases Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Córdoba*. Argentina.

Halliday, M. A. K. (1978) *Language as a Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.

König, H. J. (2003). Discursos de identidad, Estado-nación y Ciudadanía en América Latina. *Historia y Sociedad*. Colombia.

Lander, E. (2001). Pensamiento crítico latinoamericano: la impugnación del eurocentrismo. *Revista de Sociología*.

Malinowski, B. (1923) The problem of meaning in primitive languages. En C.K. Ogden y A.I. Micolaw, T. Láscaris-Comneno. (1959). *Latinoamérica en el Pensamiento Filosófico*. Revista Latinoamérica.

Nadal Fernández, E. (2005). Memoria, identidad poder. Francisco Bilbao y las filosofías de la historia de los vencedores. *Polis, Revista Latino Americana*. Venezuela.

Palti, E. J. (2006). The Problem of 'Misplaced Ideas' Revisited: Beyond the 'History of Ideas' in Latin America. *Journal of the History of Ideas*, nº 1, p. 167.

Prebisch Piossek, L. (2009). Alberdi Filosofo. Revista. En *Argentina: identidad y utopía*. Archivo Filosófico Latinoamericano. Buenos Aires.

Richards (1923). *The Meaning of Meaning, Supplement I*. London: Kegan Paul, pp. 451-510.

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.

Ricoeur, P. (1999). *Historia y narrativa*. Barcelona: Paidós.

Rodríguez Galán, M. (2005). La conceptualización de la cultura en la obra de Sarmiento e implicación en su política educativa. *Espéculo: revista de estudios literarios*. España.

Regalado Sermeño, R. (2005). Principales Corrientes Filosófico culturales en América latina. *Revista Creaciencia*.

Ruy Mauro Marini. (1994). *Las raíces del pensamiento latinoamericano*. Revista Escritos.

Sambrano, M. (1969). La cultura nacional como problema. *Nuestra Tierra* 46.

Olalla Marcos. Civilización y Barbarie. (20079). Dos interpretaciones del rol letrado frente al proyecto modernizador en América latina: Sarmiento y Martí Anuario de Filosofía Argentina y Americana. Perú.

Zea, L. (1974). *El pensamiento latinoamericano*. Colección Demos. Editorial Ariel.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año XV – Número II (30/2014) pp. 55 - 68

Uruguay: de la invisibilidad ¿al reconocimiento?

Uruguay: from invisibility to acknowledgment?

Sylvia Montañez Fierro³

Universidad de la República (Uruguay)
sylvimont@gmail.com

Mónica Olaza⁴

Universidad de la República (Uruguay)
monicaolaza@hotmail.com

Laura Silvestri⁵

Universidad de la República (Uruguay)

(Recibido: 10/06/14 – Aceptado: 25/04/16)

Resumen

Una de las características de la hipermodernidad es la tensión entre políticas de carácter universal y políticas de la diferencia. A la inversa de las ideas que consideraban la universalidad de forma ciega a las diferencias, hoy se produce una modificación que, sin renunciar a aquella, considera que la diferencia debe ser parte de la misma universalidad. De este modo, la universalidad es tal porque toma en cuenta la diferencia. En el presente artículo se trata de reflexionar en torno al reconocimiento, partiendo de una concepción filosófica-cultural y socio-histórica en lo que atañe al reconocimiento intercultural en el escenario latinoamericano, particularmente en Uruguay, e intentamos responder las siguientes preguntas: ¿Es posible articular la diversidad e integrar la multiculturalidad en el contexto hipermoderno? ¿Es posible integrar identidad e interculturalidad?

Abstract

One of the characteristics of hypermodernity is the tension between universal policies and policies of difference. Opposite to the ideas that consider universality as blind to differences, today it is thought that differences are part of universality. The aim of this paper is to reflect on the recognition from a philosophical-cultural and socio-historical view, particularly in Uruguay, and try answering the following questions: Is it possible to

³ Magíster en Ciencias Humanas, opción Filosofía Contemporánea por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología en la Universidad de la República. Especialización en Psicología Social por la Sociedad Uruguaya de Terapia Familiar. Prof. Adj. de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República.

⁴ Candidata a doctora en Sociología. Licenciada y Magíster en Sociología por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República. Profesora de Historia por el Instituto de Profesores Artigas. Prof. Adj. en Régimen de Dedicación Total en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República.

⁵ Prof. Asistente de la Facultad de Psicología, Universidad de la República. Maestranda en Filosofía Contemporánea en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Udelar. Licenciada en Filosofía - Udelar. Licenciada en Psicología - Udelar. Psicoterapeuta.

articulate and integrate multiculturalism in the hypermodern context? Is it possible to integrate identity and interculturalism?

Palabras clave

reconocimiento - identidad - interculturalidad - América Latina - Uruguay

Key words

recognition - identity - interculturalism - Latin America - Uruguay

Introducción

Actualmente los reclamos de los sujetos sociales muchas veces apuntan hacia el ejercicio de una nueva justicia social colocando en los primeros lugares las clásicas demandas por redistribución de recursos, con la novedad de acompañarlas por el reclamo de reconocimiento. De esta forma la redistribución apunta a la justicia social mientras que la política de reconocimiento promueve el cambio cultural o simbólico, valora positivamente la diversidad cultural y revaloriza identidades no respetadas (Fraser, 2001; Charles Taylor, 1993). Entendiendo que reconocimiento y redistribución están íntimamente relacionados este trabajo se centra en el reconocimiento, y a partir de la selección de algunos autores intenta reflexionar y dar una mirada al contexto uruguayo en relación a esta temática.

Este trabajo toma como punto de partida la concepción de los estados-naciones modernos, considerando que en el proceso de la afirmación como tales, la identidad pasó a ser una cuestión de estado, en la medida en que estos alcanzaron mayor centralidad y ejercieron mayores controles respecto a su incidencia en las sociedades tradicionales, marcando una fuerte tendencia hacia la mono identificación. Las unificaciones que realizó el estado-nación incluyeron la mono identificación, ya sea porque aquel reconoce una única identidad cultural para definir la identidad nacional o porque, aun admitiendo cierta pluralidad cultural en la nación, define una única identidad de referencia como legítima (Cuche, 1999).

En cualquiera de los casos, en América Latina la diferencia se “racializó” en la medida en que parte del pensamiento occidental del siglo XIX relacionó raza, cultura y progreso vinculados positivamente a un estado civilizado y moderno, equivalente a los estados norteamericano y europeos.

Según Cuche (1999), los esfuerzos de los sectores oprimidos estarán destinados al reconocimiento y se dirigirán no tanto a reapropiarse de una identidad ya definida por el dominador, como a apropiarse de los medios para definir su identidad por sí mismos y transformarla en identidad positiva.

Discusión

Un importante insumo para la reflexión en esta temática es provisto por la ética del discurso propuesta por Habermas, basada en la intuición moral sustantiva de “la extrema vulnerabilidad de las personas” (Habermas, 2000). Ella refiere al rasgo antropológico de un proceso de individuación no garantizado por una dotación genética de la especie, sino obtenido por la vía de la socialización, en la cual la competencia lingüística es la condición de ser parte del “mundo de la vida intersubjetivamente compartido”. En este sentido, su concepción dialógica tiene como supuesto que la persona se constituye en un centro interior, en la medida en que, al mismo tiempo, se abre a relaciones interpersonales construidas comunicativamente.

Tal diagnóstico es reforzado por su interpretación filosófico-política de la modernidad, en términos de un proceso creciente de racionalización, entendido como la institucionalización y extensión de la razón instrumental a los diferentes ámbitos de la sociedad. Si bien Habermas hace ver los efectos negativos de lo que ha denominado

“colonización del mundo de la vida”, no suscribe a la perspectiva posmoderna que considera a aquellos como el resultado de un exceso de razón.

Sin embargo, también rechaza que la apropiación acrítica del mundo de la vida, dado el carácter fragmentado y diverso de sus tradiciones de sentido, sea capaz de proveer una orientación a la cuestión de la construcción interactiva de los sujetos. Esto daría lugar a sujetos dotados de una identidad fuerte pero restringida a sus pertenencias locales y comunitarias, poniendo en riesgo el logro de una aspiración a una subjetividad también con rasgos universalistas.

No es menos cierto que el universalismo conlleva la amenaza de imponer una determinada identidad que excluya otras formas de vida, lo que se vuelve más acuciante en relación a los países latinoamericanos, como ha sido subrayado por el propio Habermas (1991). Tal tensión entre lo local (las distintas comunidades étnicas, de género, etc.) y lo universal constituye un horizonte presente en nuestro tema de estudio.

También desde un enfoque dialógico, otros pensadores (Taylor, 1993; Honneth, 1997) confieren especial importancia a la relación identidad–reconocimiento y al valor de este último como factor fortalecedor de identidades positivas.

Los individuos, para estar en condiciones de autorrealizarse, deben saberse reconocidos en sus capacidades y cualidades particulares (Honneth, 1997). Este reconocimiento procede de una valoración social que solo puede lograrse sobre la base de objetivos colectivamente compartidos. Honneth (2009) se refiere al concepto de comunidad mínima, caracterizada por conformar una intersubjetividad práctica garantizada por valores superiores compartidos colectivamente. Esto se debe a que los individuos aprenden a ser personas con la perspectiva alentadora de los otros, pues es así que adquieren la posibilidad de referirse a sí mismos como seres con atribuciones de cualidades positivas. Honneth (1997) señala que el logro de una autorrealización positiva depende de presupuestos que no están a disposición del sujeto humano, ya que solo puede lograrlos con ayuda de los otros en la interacción.

Parafraseando a Pujadas (1993), los individuos construyen su identidad según cómo la conciben frente a la alteridad, porque la identidad es inseparable de la otredad. Pero lo irónico en todos los procesos que el autor analiza es comprobar cómo los conceptos de pureza racial o cultural son más acuciantes entre los pueblos cultural y racialmente más mestizados y cómo la negación del otro nos vuelve extranjeros y huérfanos a nosotros mismos, y se pregunta: ¿Llegaremos a ser capaces de convivir con la diversidad, podremos construir una sociedad solidaria en un contexto multicultural? Interrogante que compartimos y que constituye uno de nuestros ejes de investigación.

Los conquistadores y colonizadores de América promovieron imágenes distorsionadas de las poblaciones indias, afro y mestizas, no solamente en sus relatos, sino –lo que es quizá más grave– en referencia a sus cuerpos, representaciones, vivencias e interacciones, lo que Fanon llamaría la imposición de la imagen de los colonizadores en los colonizados. Estas imágenes fueron mantenidas por los sectores que lideraron el pensamiento hegemónico en naciones y países, y por lo tanto introyectadas no sin lucha y resistencia por las poblaciones colonizadas.

A través del reconocimiento de su identidad, individuos, grupos, comunidades y sociedades pueden aventurar respuestas acerca de ¿quién soy?, ¿qué soy?, ¿de dónde vengo?, o ¿quiénes somos?, ¿qué somos?, ¿de dónde venimos? Nada más y nada menos que poder expresar las características que los definen como pertenecientes al género humano, a una época, región, nación, etc. Empero, la relación identidad-reconocimiento presenta distintas facetas, debido a que las interrogantes mencionadas y sus posibles respuestas no dependen únicamente de la introspección individual. Éstas involucran la presencia de los otros, porque el reconocimiento se lauda a cada paso, es fruto del cotejo, del encuentro y el desencuentro. El escenario social o

la cultura dominante afectan, imprimen y moldean, pero la fuerza de los particulares y de los movimientos sociales también pujan e inciden en dicho escenario. De acuerdo a esta tensión, que no solo es dialógica, sino que implica también la existencia de un juego heterogéneo de fuerzas, el reconocimiento se lauda a cada paso en el acontecer histórico, en el sentido de que depende de los juegos y las interacciones en el campo social.

Taylor (1993) sostiene que el reconocimiento es una necesidad humana vital. Puede haber o no reconocimiento, y a menudo éste puede ser falso. Tanto la ausencia de reconocimiento como el falso reconocimiento provocan sufrimiento sobre quienes aspiran a él. El falso reconocimiento provoca en quien lo padece un “verdadero daño” e incentiva la opresión del propio individuo o grupo sobre sí mismo, en la medida en que la imagen degradante que se proyecta desde afuera se convierte en una forma de autorreconocimiento.

¿Cuándo comienzan a cobrar especial preeminencia la identidad y el reconocimiento? En la sociedad occidental europea y capitalista moderna, con el inicio de la desvalorización de las jerarquías sociales basadas en el honor estamental y la fuerte emergencia del concepto de dignidad (Taylor, 1993). A fines del siglo XVIII reaparece la identidad individualizada que ya se había insinuado en el Renacimiento. La misma ya no responde únicamente a la posición social. En su forma individualizada, surge en el trasfondo de la universalidad y trae consigo la noción de diferencia (Taylor, 1993). De aquí en adelante, será creciente la tensión entre universalidad y diferencia.

Actualmente, la desintegración social, el aumento de las migraciones, la expansión de la sociedad de consumo, la aceleración del tiempo, la revolución tecnológica, el acortamiento de las distancias y la globalización en general traen consigo, una y otra vez, interrogantes sobre identidad y reconocimiento. Tanto en su faceta individual como colectiva, se reafirman y renuevan las necesidades de identidad y reconocimiento, al ponerse en cuestionamiento la aplicación homogénea de la universalidad. Esta tendencia a la homogeneización ha resultado en la imposición de una identidad dominante sobre las otras identidades. En términos étnico-culturales, léase una identidad dominante que se impone procurando asimilar a otras identidades.

A nivel latinoamericano se propagó la hegemonía de la cultura occidental europea como superior a las culturas autóctonas indias, a las culturas afro trasplantadas a la fuerza y al propio producto del intercambio entre ellas. Para la consolidación de esta dominación ha sido fundamental la presencia del Estado, como espacio desde donde es posible ejercerla y perpetuarla. Por esto mismo, pensamos que el Estado juega un papel fundamental, pues implica un espacio donde los cambios que dan lugar al reconocimiento social inciden en la comunidad. Es también desde el Estado que se debería reconocer la diferencia como valor positivo, y para esto sería preciso comenzar por admitir y reconocer la historia del no reconocimiento o de reconocimiento falso, entendido este último como reconocimiento parcial, que puede alentar a una mayor estigmatización.

Si bien la incidencia del Estado tiene fuerza, pues las políticas públicas dirigidas a los cambios institucionales facilitan a las organizaciones contar con un marco jurídico, los recursos humanos que son parte de esta labor tienen que sensibilizarse, comprometerse, sin desconocer la participación en el escenario público de los movimientos sociales implicados, que ejercen su fuerza.

Como mencionamos más arriba, existe tensión entre políticas de carácter universal y políticas de la diferencia. A la inversa de las ideas que consideraban la universalidad de forma ciega a las diferencias, hoy se produce una modificación que, sin renunciar a aquella, considera precisamente que la diferencia debe ser parte de la misma universalidad. De este modo, la universalidad en parte es tal porque toma en cuenta la diferencia (Taylor, 1993).

Entendemos que una verdadera, auténtica universalidad requiere atender a la diferencia, lo que no significa que toda diferencia deba ser defendida. Esto dependerá de cada contexto, del caso concreto y de la consideración de la definición y el alcance de los derechos humanos. Se trata entonces de apuntar, no a una visión homogeneizadora, sino heterogénea y contingente, que considere la singularidad en la diferencia, en la diversidad de las manifestaciones plurales.

Queda abierta la pregunta sobre si se podrán encontrar categorías “universales”, que incluyan la pluralidad y la singularidad, brindando condiciones de posibilidad de la producción y reproducción de la vida, hacia la gestación de una posible convivencia social, fundamentalmente en el escenario inestable del continente Latinoamericano.

La búsqueda de la identidad en la historia del pensamiento latinoamericano

Las preguntas sobre la identidad de las colonias americanas se volvieron frecuentes en el transcurso del siglo XIX, durante el proceso de emancipación política de España y Portugal. En palabras de Arciniegas (1995), América, con su singular geografía y sus hombres, emergió en el mundo y para los europeos como un problema, “un ensayo de nuevo mundo”. Una novedad inesperada que rompió con las ideas tradicionales.

Desde ópticas variadas, ha existido en la historia del pensamiento latinoamericano cierto acuerdo en que América carece de “cultura propia” y, como lo describió Francovich, “(...) los pueblos de nuestro continente están dentro de formas espirituales que no corresponden a su problema y a las necesidades de su existencia” (1995: 167).

Ese fue un factor relevante para las naciones latinoamericanas en el proceso de independencia, y posteriormente al mismo. En el “Discurso de Angostura” (1995), Bolívar se cuestiona sobre el ser americano y da cuenta de que si “no somos europeos” y “no somos indios”, somos “una especie media entre los aborígenes y los españoles.”

Martí, en 1891, se refiere a América con las siguientes palabras: “Éramos una máscara, con calzones de Inglaterra, el chaleco parisiense, el chaquetón de Norte América y la montera de España. (...) Éramos charreteras y togas, en países que venían al mundo con la alpargata en los pies y la vincha en la cabeza. (...) Ni el libro europeo, ni el libro yankee, daban la clave del enigma hispanoamericano” (1995: 125).

Describe que hubiera sido deseable una relación armónica, libre y de potenciación positiva entre los sujetos que componen esa relación. Sin embargo la realidad fue otra, y cuando el pueblo se levantó se preguntó ¿cómo somos? (1995: 123) Estas apreciaciones demostrarían que la identidad es un amasijo de problemas y que no sólo, aunque también en nuestra Latinoamérica, depende del eje o del movimiento del reconocimiento.

La multivocidad de grupos en interrelación, en diálogo, en puja, en cotejo, gesta las identidades. Por lo tanto, las mismas se van dando en el diálogo situado, en la escena de los movimientos sociales, de los particulares, de los grupos, en un proceso continuo y dinámico. Como dice Marramao (2006), hay una doble contingencia, del escenario y de los diferentes grupos que luchan por su existencia.

Avanzado el siglo XX, las preguntas sobre la identidad latinoamericana conservan vigencia de forma tal que Darcy Ribeiro (1995), por ejemplo, se interroga sobre la existencia de América Latina. Responde que esta posee una existencia homogénea y diversa a la vez, porque dentro de la pluralidad lingüística, cultural, étnica hay una identidad latinoamericana que, al mismo tiempo que “absorbida,” “homogeneizada” y “europeizada”, proviene de diversos orígenes y está actualmente compuesta por múltiples procedencias étnicas, como por ejemplo, indios, negros, europeos, japoneses, chinos. O sea, es identidad en las diferencias. Entonces hay una peculiaridad latinoamericana, y es que en mayor o menor proporción según el volumen presente en cada población, en el fenotipo de sus integrantes y su mezcla, aun buscando el blanqueamiento –que es otro elemento compartido–, persisten “marcas raciales” que

para el autor justifican que la población negra, china, india, etc., sea tratada más por su fenotipo que por su aculturación e integración en el cuadro nacional (Olaza: 2015).

Hasta el momento, como lo detalla muy bien Zea (1995), el mestizaje no ha sido valorado positivamente por el hombre latinoamericano. Por el contrario, ha aportado “ambigüedad y ambivalencia”. Vale la pena citar las propias palabras del filósofo al reseñar el mestizaje latinoamericano: “(...) como expresión y fruto de la yuxtaposición, impuesta dentro de lo que se sentirá incómodo; incómodo lo mismo en relación con el gentío paterno, que (...) con el gentío materno. Rechazado por uno, se avergonzará de ser parte del otro. Es el hombre que empieza a aceptar los criterios del colonizador sobre la cultura materna y americana y, de acuerdo con ellos la inferioridad de su mestizaje, (...)” (1977: 289).

En relación con el mismo tema, Ribeiro (1995), refiriéndose al mestizaje en Brasil y a la identidad de los brasileños, señala: “[el mestizo]⁶ identificándose con el padre, se volvía el castigador del gentío materno. Como entre tanto, a pesar de esta adhesión jamás llegaba a ser reconocido... como igual, sufría toda la carga del prejuicio proveniente de la apreciación señorial de un gentío y castigador servicial del otro” (1975: 290). En esta situación se ubica la gestación del complejo de inferioridad que habría impedido al mestizo asumir su modo de ser, su identidad. De aquí la necesidad de comenzar un “proceso de desasimilación” que perciba la cultura latinoamericana desde una óptica más cercana a su propia realidad.

Esto mismo fue entendido de forma diferente por Sarmiento (1995) y Alberdi (1995), que por Rodó (1995), Martí (1995), Henríquez Ureña (1995) y Mariátegui. Para los primeros habría que eliminar los vestigios bárbaros de las culturas indias, negras y mestizas y sustituirlos por una nueva cultura de rasgos europeos y norteamericanos. Alberdi, por ejemplo, dirá: “Todo lo que no es europeo es bárbaro” ([1852]1995: 295). Para los segundos, habría que instituir una cultura propia desde la originalidad de América y desde una diversidad inclusiva, libre y propia del espacio americano. “Nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra”, dirá Martí en 1891 (1995: 123).

También hubo una posición intermedia al respecto, como la de Riva Agüero y Belaúnde, mencionadas por Arguedas (1995), que al mismo tiempo que defendieron al mestizo solo ponderaron sus valores positivos por lo que ellos contenían de hispánico.

Es prácticamente imposible pensar en torno al reconocimiento en América Latina sin hacer referencias a su relación con Europa, porque esa relación marcó fuertemente a sociedades, comunidades e individuos. Siguiendo a Quijano, Quintero (2010) afirma que la colonialidad del poder es el componente central de la estructuración de la sociedad en Latinoamérica, de forma tal que a comienzos del siglo XIX habría comenzado un proceso de descolonización, pero no de descolonialidad. Para el mencionado autor, la colonialidad expresa un patrón de poder global del sistema-mundo moderno/capitalista, cuyo origen se encuentra en la conquista de América, especialmente representado por los imperios de España y Portugal en el siglo XVI, Francia y Holanda en el siglo XVIII, Inglaterra en el siglo XIX, y el imperialismo norteamericano desde el siglo XX a la actualidad.

A su vez, Quintero (2010) advierte que dentro de los ejes de la colonialidad del poder se encuentran los modos de producción y de control de la subjetividad, que contiene tres componentes principales: el imaginario social, la memoria histórica y las perspectivas de conocimiento. Estos tres componentes, operando según el patrón de poder de la colonialidad, expresan el eurocentrismo. Para caracterizar de forma breve una noción tan compleja como la de eurocentrismo, a los efectos de este trabajo nos interesa destacar, como señala Quijano (2000), su carácter de perspectiva cognitiva tanto de los

⁶ Agregado nuestro.

Europeos como del conjunto de los educados bajo su hegemonía, lo que supone una concepción del mundo que divide a su población en “inferiores y superiores, irracionales y racionales, primitivos y civilizados, tradicionales y modernos” (Quijano, 2007: 94-95). En ese sentido es interesante lo que expresa Quintero:

“En el caso latinoamericano, a través de la imposición de la reproducción, subsumida al capitalismo, de las demás formas de explotación del trabajo, se desarrolló un modelo de clasificación racial entre blancos y las demás tipologías consideradas como inferiores. La supeditación de las relaciones sociales al colonialismo, subordinó la producción de subjetividades de las poblaciones dominadas a la imitación o el remedo de los modelos culturales europeos. (Quijano, 1998) En este mismo sentido, las relaciones de dominación, explotación y conflicto, han estado históricamente asociadas a las distinciones raciales de la diferencia colonial. En consecuencia las luchas que se han gestado en este campo de ningún modo han ocasionado el pleno reconocimiento, por parte de las elites blancas, de la igualdad de los demás sectores” (2010: 11-12).

Cabe relativizar, sin embargo, la idea de “pleno” ya que siempre que se juega en los términos de reconocimiento-no reconocimiento, cuando se reconoce a alguien se está no reconociendo a otros.

Estado, nación y nacionalismo

A continuación, realizamos un muy rápido punteo sobre nociones que se han relacionado y se relacionan con el reconocimiento en razón de sus repercusiones, tanto a nivel macro como micro social. Estas nociones se refieren al Estado, la nación, el nacionalismo, la identidad y su búsqueda en el pensamiento latinoamericano.

Chatterjee (2000) ubica el surgimiento del nacionalismo con la unificación de los estados por la necesidad de romper las barreras impositivas y unificar el territorio. En el momento de la expansión colonizadora del siglo XIX, coloca el nacionalismo estrechamente relacionado con las necesidades de la sociedad industrial. Este proyecto necesitó hacer converger de esa forma, unidad económica, cultural y política.

Se refiere al concepto de ‘nación’ de Benedict Anderson como “comunidad política imaginada”, porque la nación no se produce solamente a partir de hechos objetivos; es pensada y creada.

El nacionalismo criollo latinoamericano, construido sobre ambiciones de clases con intereses opuestos a los de las metrópolis, utilizó ideas liberales del colonizador ilustrado como fundamento ideológico para elaborar una crítica antimperialista y anti regímenes monárquicos, pero ese nacionalismo fue incompleto para el autor, porque le faltó inserción lingüística comunitaria y tuvo una forma retrógrada de Estado.

Tomando el ejemplo indio, Chatterjee (2000) destaca que el discurso nacionalista en la India se dirigió al pueblo y a los dominadores procurando mostrar la falsedad de que los pueblos colonizados eran culturalmente atrasados e incapaces de gobernarse a sí mismos. No obstante, no pudo resolver la contradicción al formular la idea de que estos pueblos pueden llegar al nivel de desarrollo de los colonizadores, pero con características propias. Según el autor, el discurso desafió la dominación política, pero no pudo escapar a la concepción intelectual de modernidad y de modernizar del colonizador.

Para Fanon (2000) lo étnico está sobre lo nacional en los casos de fortalecimiento de las culturas negras africanas y árabes, como primer paso hacia la descolonización también cultural, en una lectura de la problemática africana desde su propia realidad continental y colonizada, y no únicamente desde la perspectiva de los procesos de las naciones colonizadoras:

“(…) los grandes responsables de esa racialización del pensamiento, o al menos de los pasos que dará el pensamiento, son y siguen siendo los europeos que no han dejado de oponer la

cultura blanca a las demás inculturas. El colonialismo no ha creído necesario perder su tiempo en negar, una tras otra, las culturas de las diferentes naciones” (Fanon, 2000: 80).

¿Es posible articular la diversidad e integrar la multiculturalidad en el contexto actual? ¿Es posible integrar identidad e interculturalidad?

En los párrafos que siguen, la reflexión retoma las interrogantes iniciales para pensar algunas respuestas posibles en el contexto uruguayo.

Desde los años 80 se produjeron cambios significativos en el mundo y en Uruguay. Un mundo en el que la expansión del consumo, de los medios de comunicación electrónicos y las imágenes virtuales, reconfiguran la vida cotidiana, producen nuevas formas simbólicas, transforman los rituales de socialización, las condiciones de subjetivación y las relaciones entre objeto y sujeto. En el contexto de estos cambios, se revisa el concepto de ‘ciudadanía’, que habiendo incorporado el consumo, pone en cuestión la vigencia de los derechos y deberes que ésta implica, como asimismo su universalidad. La ciudadanía ha sido entendida desde los orígenes del Estado de derecho como la posesión y el ejercicio de derechos inalienables por parte de los sujetos que integran la sociedad y la obligación de cumplir deberes y respetar los derechos de los demás. A los derechos de autonomía individual frente al poder del Estado y de participación en las decisiones públicas, se agregan finalmente los denominados derechos económicos, sociales y culturales, que responden a los valores de igualdad, solidaridad y no discriminación. Entre ellos se han reconocido y consagrado los derechos al trabajo, a un nivel de vida adecuado, a la salud, a la alimentación, el vestido, la vivienda, la educación, la seguridad social y otros (CEPAL, 1996). Nos cabe aclarar que la construcción de ciudadanía, como toda construcción social, es entendida como un permanente proceso de transformación. Es así que su carácter de universal debe ser leído en cada momento de cualquier formación económico social concreta (Olaza, 2015).

Debido a los cambios a nivel del mundo global, surgen nuevas formas de considerar la ciudadanía. El Estado como figura institucional, social y política, que configuraba la conformación del pensamiento y el sentido de pertenencia a una comunidad nacional, pierde fuerza y emergen multiplicidad de sentidos, nuevos referentes y otros espacios a los cuales dirigir las demandas de los derechos ciudadanos.

Para Lewcowicz (2004) la posibilidad de pensar sin la figura institucional del Estado es una contingencia del pensamiento y no del Estado, pues no se refiere a la cesación objetiva del mismo, sino que es una condición de época el agotamiento de la subjetividad y del pensamiento estatal. El Estado ya no constituye el fondo fundante de las experiencias, aunque siga siendo un término importante; ya no sería la condición que permite formar pensamiento.

La definición de ciudadanía según Fleury es la siguiente:

“La ciudadanía presupone la existencia de una comunidad política nacional, en la cual los individuos son incluidos, compartiendo un sistema de creencias con relación a los poderes públicos, a la propia sociedad y al conjunto de derechos y deberes que se les atribuye a los ciudadanos. El pertenecer a la comunidad política además de una creencia y un sentimiento es también un vínculo que requiere la participación activa de los individuos en la cosa pública” (2002: 11).

En otro texto, a su vez, Fleury sostiene que la ciudadanía no puede dejar de ser comprendida en esa complejidad contradictoria, entre lo individual y lo colectivo, entre lo público y lo privado, entre la homogeneidad y la singularidad. En el escenario actual se alteran los órdenes institucionales; los discursos que contaban con un lugar de emisión y recepción ahora resultan fragmentados y fragmentarios; cambian los referentes, se agotan las figuras que daban marco y sostén al modo de ser ciudadano.

La secuencia, dice Lewkowicz (2004), va del agotamiento del estado a la alteración de las formas de subjetividad; de ahí a las formas de pensamiento, y de ahí a la contingencia del sujeto de pensamiento en la escena social.

En el acontecer actual se producen nuevas relaciones, nuevos lenguajes, nuevas formas de actuar, nuevas valoraciones que generan otras prácticas, otras narrativas, otras maneras de organizarse y otras modalidades de lucha. En este escenario la perplejidad y la incertidumbre son una constante, al no contar con aquellos parámetros que habíamos creado y que daban la ilusión de homogeneidad y sostén a una comunidad armónica y plena. Se crean otros referentes para valorar la experiencia, pues no son suficientes, se agotaron, aquellos que imaginamos y construimos, y no hay equivalentes para sustituirlos.

Es posible que se abra un tiempo de creación y que otras ficciones fructíferas y novedosas estén emergiendo. En este sentido, importa destacar la relación que se plantea entre la ciudadanía y los nuevos movimientos sociales que han surgido desde la década de 1980 en la región y encarnan formas novedosas de reclamar los derechos y ejercerlos (CEPAL, 2000).

Cuando se niega el valor de identidad a cualquier grupo étnico o cultural, se dificulta su constitución como actor social pleno, reconocido por el conjunto. Además, la discriminación étnica implica también la obstaculización del acceso a recursos materiales, así como a la información y los conocimientos que resultan básicos para el logro de niveles mínimos de bienestar material (CEPAL, 2000).

No sólo se trata de la equidad simbólica y la equidad material; existe asimismo un terreno intermedio, que incide sustancialmente en los niveles de equidad y tiene estrecha relación con los reclamos de ciudadanía (CEPAL, 2000).

Arocena y Aguiar (2007) señalan, a partir de su investigación sobre “Multiculturalismo en Uruguay”, cinco razones por las que consideran la presencia de la diversidad cultural en la sociedad uruguaya y la necesidad de prestar especial atención a ese tema.

En primer lugar, entienden que la libertad cultural de las personas amplía sus posibilidades tanto de opciones como de elecciones, y que la diversidad cultural es tan necesaria para el género humano como lo es la diversidad biológica⁷.

En segundo lugar, expresan que el mayor espacio que hoy tienen en la vida de las personas las relaciones interculturales se constituye en puntos de importancia para los estados, del mismo modo que los conflictos internacionales repercuten en la diáspora de sus poblaciones. Con respecto a esto último, mencionan algunos ejemplos como las estigmatizaciones que enfrentan las comunidades palestinas en la zona del Chuy, o las repercusiones de la guerra entre Israel y Líbano, que generan fricciones entre las respectivas comunidades que viven en Uruguay. Asimismo, varias constituciones de países latinoamericanos reconocen su diversidad étnica y cultural. Entre los mencionados se encuentran Colombia, Bolivia, Perú y Brasil. En el caso de Uruguay, aún no existe este reconocimiento a nivel constitucional.

En tercer lugar, los autores mencionan un punto que para las reflexiones aquí presentadas resulta fundamental, y es la demanda de las diversas comunidades por el reconocimiento.

Como cuarto punto, señalan que la diversidad cultural en Uruguay debería repensarse como parte de su capital cultural, y se preguntan, “¿Por qué no se puede pensar en un circuito capitalino y nacional que rescate la diversidad étnica uruguaya?” (2007: 227).

Como quinto y último punto, a partir de los datos recabados y analizados de las entrevistas realizadas a once comunidades, los investigadores encuentran que su

⁷ Ideas que los autores elaboran a partir de los trabajos de Naciones Unidas: La libertad cultural en el mundo diverso de hoy y la Declaración Universal sobre Diversidad Cultural de UNESCO, 2001.

trabajo muestra que en Uruguay “hay base social y empírica para una nueva manera de vernos” (2007: 227).

Uruguay aún no forma parte de los países que reconocen su pluriculturalidad y pluriétnicidad. No obstante, en estos últimos años el país presenta varios proyectos y leyes que lo colocan en un sitio de avanzada con respecto a los derechos culturales y a la consideración de la diversidad: por ejemplo, la Ley de Matrimonio Igualitario, N. 19075, aprobada en mayo de 2013; la Ley de Adopción para Parejas Homosexuales en setiembre de 2009; la Ley 19122 de Acciones Afirmativas para la Población Afrodescendiente, en julio de 2013 (normas para favorecer la participación en las áreas educativa y laboral); Ley N. 18.987: Interrupción voluntaria del embarazo, en octubre del año 2012; y finalmente, el Proyecto de Liberación del Consumo de Marihuana, aprobado en el mes de diciembre de 2013.

Si hablamos de diferentes culturas nos referimos a la idea de diversidad cultural, y esto trae consigo, como expresa De Souza Santos (2009), el problema de la interculturalidad, que no es solamente una cuestión cultural sino también una cuestión política. Los sujetos son considerados sujetos políticos en teoría pero no en la práctica, donde se continúa con una diferenciación identitaria desigual.

Para De Souza Santos, el punto preocupante es “cómo articular la identidad cultural con la interculturalidad igualitaria y ambas con la reforma política del estado y con una nueva democracia” (2009: 20).

El desafío es el logro de la participación en sus variadas formas, sin desconocer la multiculturalidad y la interculturalidad, en un mundo donde a la vez que se busca e insiste en la unidad, se brega por el reconocimiento de las diferencias.

Reflexiones finales

Hemos titulado este trabajo “De la invisibilidad ¿al reconocimiento?”; nos hemos referido en él a los impactos de la modernidad global en América Latina, haciendo algunas referencias a nuestro país. Hemos planteado una concepción filosófica-cultural y política en lo que atañe a la relación de la identidad y el reconocimiento intercultural en el escenario social.

Interactuar con otros implica el cotejo con otras creencias, supone conocer sus prácticas sociales y sus formas de vida. Al mismo tiempo, la participación comprometida impele a revisar el modo de ser propio. Como manifiesta Ricoeur (2005), lo otro siempre es vivido como extranjero y cada uno de nosotros está inherido de lo otro. Si bien tenemos la capacidad para acoger lo foráneo y nos convoca el deseo de comprender, interpretar, acercarnos a la alteridad, esto –nos dice el autor– supone un gran rodeo, atravesando signos, creencias; acercarse a la alteridad sin anularse es el desafío: el esfuerzo de colocarse en el lugar del otro. Este movimiento –ubicarse en el mundo del otro–, no se realiza sin cierta violencia, y exige un compromiso jugado en el interés por ese otro. Además de la exclusión social real, el otro siempre está en peligro de exclusión (Montañez, 2012).

Parafraseando a Hall (2010), la construcción del Otro demanda un consentimiento tal que hace que parezca natural e inevitable la hegemonía llevada a cabo por un grupo, a través del ejercicio de un liderazgo simultáneo en varios campos de actividad. Uno de estos campos es el cultural, donde la(s) diferencia(s) es/son producida(s) desde un orden simbólico de representaciones y prácticas representacionales que pueden ser coercitivas, pero también seductoras. De esta manera, la persuasión a través del convencimiento naturaliza la(s) diferencia(s).

Usualmente, las representaciones se basan en la elaboración de estereotipos, clasificando a la gente de acuerdo a cierta norma que excluye como otro a quien no presente las características aceptadas por el patrón normativo establecido.

Lo anterior ocurrió en buena parte del mundo dominado por las pautas de la modernidad, que sedimentó las imágenes diferenciadas entre un mundo “civilizado” y otro(s) “salvaje(s)”. En América Latina, por ejemplo, se consideró a los indígenas, a los africanos inmigrantes forzados, a los mulatos, zambos y mestizos y sus mundos, como subalternos, inferiores, comparativamente con un mundo blanco desarrollado, según los cánones definidos por el etnocentrismo europeo de la época. Esta fue una forma de reconocer al otro: racializado, inferiorizado, empobrecido, explotado. Si bien estas imágenes continúan vigentes, desde la década del 90 se han renovado las luchas por el reconocimiento y la redistribución, habiendo logrado que el primero figure en varias de las constituciones de países latinoamericanos, así como se ha configurado una nueva visión acerca de sí, elaborada por las propias comunidades y colectivos de población indígena y afrodescendiente.

Como se mencionó antes, Uruguay aún no forma parte de los países que reconocen constitucionalmente su pluriculturalidad y pluriétnicidad, pero muestra avances que van en la línea del reconocimiento, a partir de varios proyectos y leyes que lo colocan en un sitio de avanzada con respecto a los derechos culturales y a la consideración de la diversidad. Sin embargo, conjuntamente con los avances y partiendo desde ellos, parece necesario continuar desarrollando la ciudadanía desde una nueva redistribución simbólica y económica que intensifique la vivencia de reconocimiento en las interacciones de la vida cotidiana y en su imaginario social. Porque como dice De Sousa Santos (2009) subjetividad sin ciudadanía conduce al narcisismo y al autismo y porque la colonialidad del poder componente central de la estructuración de las sociedades latinoamericanas (Quijano: 2000 Quintero: 2010) no ha perdido vigencia. La visibilización de la pluriculturalidad y pluriétnicidad al igual que otras transformaciones demandadas por los movimientos sociales e implementadas desde los Estados seguramente no sean aun suficientes y necesiten ser empleadas en múltiples contextos de interacción social, con una extensa duración temporal. Es necesario tiempo y fundamentalmente voluntad política para lograr transformaciones en los ejes de la colonialidad del poder: imaginario social, memoria histórica y perspectivas de conocimiento (Quijano: 2000 Quintero: 2010).

Los cambios políticos recientes en América Latina generan incertidumbre en relación al mantenimiento y profundización de las transformaciones creadas en las últimas décadas. Como señalamos líneas arriba el problema de la interculturalidad no es únicamente de cultura sino que es también un problema de política de Estado, esto es parte del camino de construcción de una nueva democracia (De Souza Santos: 2009). Para finalizar, podríamos sintetizar el contexto uruguayo actual como un espacio en el que adquieren mayor visibilidad las razones que, según Arocena y Aguiar (2007), fundamentarían la presencia de multiculturalidad, sumado a logros del movimiento social organizado efectivizados en decisiones que el Estado ha ido efectuando en materia legal (de acuerdo a las leyes antes mencionadas) e institucional (creando algunos mecanismos de equidad, por ejemplo de género y racial en ministerios e intendencias).

Montevideo (Uruguay), 20 de abril de 2014.

Referencias bibliográficas

Alberdi, J. B. (1995) Ideas para un curso de filosofía contemporánea. En L. Zea (compilador). *Fuentes de la Cultura Latinoamericana*. Vol. I (pp. 143-151). México: FCE.

Arciniegas, G. (1995) Nuestra América es un ENSAYO. En L. Zea (compilador). *Fuentes de la Cultura Latinoamericana*. Vol. II (pp. 293-304). México: FCE.

- Arguedas, A. (1995) Pueblo Enfermo (Fragmento). En L. Zea (compilador). *Fuentes de la Cultura Latinoamericana*. Vol. II (pp. 205-218). México: FCE.
- Arguedas, J. M. (1995) El indigenismo en el Perú. En L. Zea (compilador). *Fuentes de la Cultura Latinoamericana*. Vol. II (pp. 325-338). México: FCE.
- Arocena, F. y Aguiar, S. (2007) *Multiculturalismo en Uruguay*. Montevideo: Trilce.
- Bolívar, S. (1995) Carta de Jamaica. Contestación de un Americano Meridional a un Caballero de esta isla (Henry Cullen), Kingston, 6 de setiembre de 1815. En L. Zea (compilador). *Fuentes de la Cultura Latinoamericana*. Vol. I (pp. 17-32). México: FCE.
- Calderón, H. y Ottone (1996) *Equidad, Desarrollo y Ciudadanía*. Naciones Unidas. Versión Definitiva, en CEPAL, 2000.
- Chatterjee, P. (2000) El nacionalismo como problema en la historia de las ideas políticas. En A. Fernández Bravo (compilador) *La Invención de la Nación. Lecturas de Herder a Homi Bhabha*. Buenos Aires: Manantial.
- CEPAL (2000) *Equidad, desarrollo y ciudadanía. Versión definitiva*. Documento presentado al vigesimotavo periodo de sesiones. México: Naciones Unidas, CEPAL.
- Cuche, D. (1999) *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión SAIC.
- De Souza Santos, B. (2009) *Pensar el Estado y la sociedad. Desafíos Actuales*. Buenos Aires: Waldhuter editores.
- De Souza Santos, B. (1998) *Subjetividad, ciudadanía y emancipación. Sobre el capítulo noveno de la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Fanon, F. (2000) Sobre la cultura nacional. En A. Fernández Bravo (compilador) *La Invención de la Nación. Lecturas de Herder a Homi Bhabha*. Buenos Aires: Manantial.
- Fleury, S. (2002) *Políticas sociales y ciudadanía*. Banco Interamericano de Desarrollo. Instituto Interamericano para el desarrollo Social (INDES).
- Francovich, G. (1995) Sobre el porvenir de la cultura boliviana. En L. Zea (compilador). *Fuentes de la Cultura Latinoamericana*. Vol. II (pp. 165-172). México: FCE.
- Fraser, N. (2001) Redistribución, reconocimiento y participación: hacia un concepto integrado de justicia. En Informe mundial sobre la cultura. Diversidad cultural, conflicto y pluralismo. Madrid: UNESCO.
- Habermas, J. (1991) *La necesidad de revisión de la izquierda*. Madrid: Tecnos.
- Habermas, J. (2000) *Aclaraciones a la ética del discurso*. Madrid: Trotta.
- Hall, S. ([1997] 2010). El espectáculo del 'Otro'. En S. Hall. *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (pp. 419-446). Popayán-Lima-Quito: Enviñón Editores-IEP Instituto Pensar-Universidad Andina Simón Bolívar.

Henríquez Ureña, P. (1995) La utopía de América. La América Española y su originalidad. En L. Zea (compilador). *Fuentes de la Cultura Latinoamericana*. Vol. I (pp. 381-391). México: FCE.

Honneth, A. (2009) *Crítica del agravio moral. Patologías de la sociedad contemporánea*. Buenos Aires: FCE.

Honneth, A. (1997) *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.

Lewcowicz, I. (2004) *Pensar sin estado*. Buenos Aires: Paidós.

Martí, J. (1995) Nuestra América. En L. Zea (compilador). *Fuentes de la Cultura Latinoamericana*. Vol. I (pp. 119-127). México: FCE.

Marramao, G. (2006) *Pasaje a Occidente. Filosofía y Globalización*. Buenos Aires: Katz Editores.

Montañez, S. (2012) La crisis del reconocimiento. Una discusión de la problemática social de la subjetividad vulnerable. Tesis para obtener el título de Magister en Ciencias Humanas, Opción Filosofía Contemporánea (FHUCE-UdelaR), defendida en junio de 2012. Resumen publicado en Entre-dos Universidades Cyberdemocracia, Boletín N. 2, Paris VIII-UdelaR, marzo 2013. Recuperado de: <http://www.entre-dos.org>.

Olaza, M. (2015). Balance y perspectivas de la Ley N° 19.122. Normas para favorecer a la población afrodescendiente en las áreas educativa y laboral. Tesis de Doctorado en Sociología inédita. FCS-UdelaR.

Pujadas, J. J. (1993) *Etnicidad. Identidad cultural de los pueblos*. Madrid: EUDEMA.

Quijano, A. (2000) *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>

Quintero, P. (2010) Notas sobre la teoría de la colonialidad del poder y la estructuración de la sociedad en América Latina. *Papeles de Trabajo* N°19-Junio. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural.

Ribeiro, D. (1995) La Cultura Latinoamericana. En L. Zea (compilador). *Fuentes de la Cultura Latinoamericana*. Vol. I (pp. 99-118). México: FCE.

Ricoeur, P. (2005) *Sobre la traducción*. Buenos Aires: Paidós.

Rodó, J. E. (1995) Ariel (Fragmento). En L. Zea (compilador). *Fuentes de la Cultura Latinoamericana*. Vol. I (pp. 229-318). México: FCE.

Sarmiento, D. F. (1995) Conflicto y armonía de las razas en América (Conclusiones). En L. Zea (compilador). *Fuentes de la Cultura Latinoamericana*. Vol. I (pp. 401-411). México: FCE.

Taylor, C. (1993) *El multiculturalismo y la "política del reconocimiento"* (pp. 43-108). México: Fondo de Cultura Económica.

Zea, L. (1995) América Latina: Largo viaje hacia sí misma. En L. Zea (compilador). *Fuentes de la Cultura Latinoamericana*. Vol. I (pp. 287-298). México: FCE.

Zea, L. (1995) Negritud e indigenismo. En L. Zea (compilador). *Fuentes de la Cultura Latinoamericana*. Vol. III (pp. 353-367). México: FCE.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año XV – Número II (30/2014) pp. 69 - 73

El cerebro social: entre las neuronas espejo y la oxitocina

The Social Brain: between Mirror Neurons and Oxytocin

Carina Leticia Ledezma

Universidad Nacional de San Luis
ledezmacarina@gmail.com

Rosana Carmen Azpiroz

Universidad Nacional de San Luis

María Verónica Salinas

Universidad Nacional de San Luis

Miguel De Bortoli

Universidad Nacional de San Luis

(Recibido: 10/02/14 – Aceptado: 01/03/16)

Resumen

Las neuronas espejo han adquirido gran importancia en el campo de las neurociencias ya que no solo están involucradas en la imitación de conductas, sino que también participan en la interacción social humana. Se asume que las neuronas espejo son la base biológica de la compasión y de la experiencia empática afectiva

Estudios recientes proporcionan hallazgos en relación a como la conducta del apego y la vinculación parental se promueven y se mantienen a través de las influencias genéticas y epigenéticas, en base a la plasticidad sináptica de las neuronas espejo junto a diversos sistemas de neuropéptidos, especialmente los oxitocinérgicos, y cómo estos sistemas sirven para vincular las señales sociales en el sistema de recompensa del cerebro.

Por lo que la oxitocina ha adquirido relevancia en las acciones moduladoras de procesos cognitivos sociales y emocionales, en la facilitación del reconocimiento de complejos estados mentales y en mejorar la decodificación de los recuerdos positivos sociales. Además se ha demostrado que sus receptores se encuentran en áreas cerebrales, como es en amígdala y regiones mesencefálicas, estructuras nerviosas que conforman la base en la regulación emocional, participan en el control cognitivo, en la actividad del sistema nervioso autónomo y de los comportamientos sociales.

Abstract

Mirror neurons have become very important in the field of neuroscience, since they participate both in the imitation of behavior, and in human social interaction. Mirror neurons are assumed to be the biological basis of compassion and empathic affective experience.

Recent studies have produced new findings in relation to how attachment behavior and parental bonding are promoted and maintained through genetic and epigenetic influence. This is based on the synaptic plasticity of mirror neurons and various

neuropeptide systems, particularly the oxytocinergic one, and on how these systems serve to link social cues to the brain reward system.

In this context, oxytocin has become an important factor for the modulating actions of socio-cognitive and emotional processes in making the recognition of complex mental states easier, and in improving positive social memories decodification. In addition, their receptors have been found to be in brain areas, such as the amygdala and midbrain regions. The latter, which are the neural structures forming the basis of emotion regulation, are involved in cognitive control, autonomic nervous system activity, and in the control of social behavior.

Palabras clave

neuronas espejo - empatia - oxitocina - cognicion

Key words

mirror neurons - empathy - oxytocin - cognition

Las neuronas espejo son uno de los descubrimientos más importantes de la última década de la neurociencia. Estas son una variedad de neuronas implicadas en tareas visuo-espaciales que participan activamente en la interacción social humana. Esencialmente, responden a las acciones que observamos en los demás. Además de la imitación, son responsables de diversos comportamientos en humanos (Acharya y Shukla, 2012).

Estas neuronas fueron descubiertas por Giacomo Rizzolatti (1996) en el cerebro de mono macaco, en el área F5, observando que se producía activación cuando el animal realizaba una acción con la boca o las extremidades, y también cuando el animal observaba una acción idéntica o similar realizada por otro. Posteriormente, varios estudios demuestran que dichos grupos de neuronas se encuentran en áreas como el lóbulo parietal inferior, la circunvolución frontal inferior y la corteza premotora ventral adyacente, también en regiones como la corteza visual primaria, el cerebelo y partes del sistema límbico (Molenberghs, Cunnington, Mattingley, 2012). Los autores antes mencionados señalan además, que en humanos también se encuentran regiones cerebrales, con propiedades reflectantes asociadas con la observación de la acción y ejecución y áreas no motoras, como las auditivas, somato-sensoriales y componentes afectivos.

Desde el descubrimiento de las neuronas espejo, han sido objeto de estudio en el ámbito de la función motora y sensomotora, e incipientemente en el campo del lenguaje y las emociones. Sin embargo, recientemente el grupo de investigación de Giacomo Rizzolatti asume que las neuronas espejo son la base biológica de la compasión y por lo tanto de la experiencia empática afectiva (Häusser, 2012)

La **empatía** proviene del griego y significa “emocionado”, llamada también inteligencia interpersonal en la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, es la capacidad cognitiva de percibir en un contexto común lo que otro individuo puede sentir. También es un sentimiento de participación afectiva de una persona en la realidad que afecta a otra.

La capacidad empática, así como la ejecución de habilidades empáticas de los demás es de importancia central para la praxis clínica, en el tratamiento de niños y adolescentes (Häusser, 2012). Y por otro lado esta capacidad esta adquiriendo relevancia clínica para explicar los trastornos del espectro autista y apoplejía.

Las investigaciones de Hatfield, Rapson y Le, (2009); Harrison, Singer, Rotshtein, Dolan y Critchley (2006), demuestran que las personas que son más empáticas según los cuestionarios de auto-reporte, tienen mayores activaciones, tanto en el sistema de espejo motor para las acciones como para las emociones.

En un experimento realizado por Acharya y Shukla (2012), con resonancia magnética funcional, un grupo de participantes fueron expuestos a olores desagradables y otro grupo a videos que muestran personas con expresión facial de disgusto. Se encontró que tanto la exposición a los olores repugnantes como la observación facial de la acción, activa específicamente la corteza insular anterior y la corteza cingulada anterior. Estos hallazgos vinculan a estas áreas nerviosas con las emociones básicas y el sistema de neuronas espejo (Wicker, Keysers, Plailly, Royet, Gallese y Rizzolatti, 2003). Las neuronas espejo de la ínsula anterior se activarían frente a estímulos emocionales básicos, independientemente de las diferentes modalidades de representación.

Estudios funcionales de neuroimágenes en los campos de la neurociencia social y neuroeconomía indican que la corteza insular anterior está en estrecha relación con la empatía, la compasión y los fenómenos interpersonales como la justicia y la cooperación. Estos hallazgos sugieren que esta región de la corteza desempeña un papel importante en las emociones sociales y en los estados emocionales relevantes para el sujeto y su relación con sus pares. Esto destaca el rol predominante de la corteza insular en la comprensión de sentimientos de los demás y los estados corporales en sus intenciones de acción (Lamm y Singer, 2010).

Una categoría de estímulos de gran importancia para los primates y los seres humanos en particular, es el formado por las acciones realizadas por otras personas. Si queremos sobrevivir, debemos entender las acciones de los demás. Además, sin entender las acciones del entorno, la organización social sería imposible. En las personas, la facultad que depende de la observación de las acciones de los demás, es el aprendizaje por imitación; esta capacidad es la base de la cultura humana (Rizzolatti y Craighero, 2004).

Desde un enfoque biológico, un individuo pasa por estados de supervivencia y reproducción, selección de un compañero, y el compromiso mutuo de los padres de mantener a un niño a través de un período de dependencia, uno de los aspectos más importantes de la selección natural. En lo que respecta a los fenómenos conductuales, los circuitos altamente conservados del mesencéfalo, estructuras hipotalámicas, regiones corticales límbicas y frontales, están involucradas en la formación del desarrollo emocional de la descendencia y el comportamiento. Estudios recientes proporcionan nuevos hallazgos como que la conducta del apego y la vinculación parental se promueve y se mantiene a través de las influencias genéticas y epigenéticas, en base a la plasticidad sináptica de las neuronas espejo junto a diversos sistemas de neuropéptidos, especialmente los oxitocinérgicos, y cómo estos sistemas sirven para vincular las señales sociales en el sistema de recompensa del cerebro (Šešo-Šimić, Sedmak, Hof y Šimić, 2010).

En los sistemas oxitocinérgicos antes mencionados, la oxitocina es el neurotransmisor involucrado en las sinapsis neurales. La oxitocina es una neurohormona, químicamente un neuropéptido, conocido desde hace tiempo por su función en la lactancia y el parto, aunque recientemente se han encontrado acciones moduladoras de procesos cognitivos sociales y emocionales (Lee, Macbeth, Pagani y Young, 2009), en la facilitación del reconocimiento de complejos estados mentales (Domes, Heinrichs, Michel, Berger y Herpertz, 2007), en mejorar la decodificación de los recuerdos positivos sociales (Guastella, Mitchell y Mathews, 2008), y en afianzar la confianza y el altruismo durante las transacciones interpersonales. Se ha demostrado que sus receptores se encuentran en áreas cerebrales implicadas en la regulación emocional y el control cognitivo, incluyendo la amígdala y regiones del mesencéfalo (Baumgartner, Heinrichs, Vonlanthen, Fischbacher y Fehr, 2008). Además, la oxitocina participa en el funcionamiento del eje córtico-límbico-hipotálamo-hipófisis-adrenal, la actividad del sistema nervioso autónomo y los comportamientos sociales, incluidos los vínculos de pareja y el reconocimiento social tanto en humanos como en modelos animales (Bartz

et al., 2011). Aunque la mayoría de los estudios se refieren a los comportamientos pro-sociales, los estudios de Shamay-Tsoory et al. (2009) muestran a la oxitocina asociada a sentimientos de envidia y regodeo.

Por otro lado, la administración intranasal de oxitocina en humanos disminuye la activación de la amígdala a los estímulos amenazantes, aumenta la confianza y promueve la codificación de los recuerdos sociales positivos (Guastella et al., 2008).

En conclusión, estructuras cerebrales como la corteza ventromedial prefrontal, la amígdala, la corteza somato sensorial derecha y la ínsula están involucradas en la cognición social, regulación emocional y control cognitivo de complejos estados mentales entre otros antes mencionados. Estas estructuras cerebrales parecen mediar entre la representación perceptiva de los estímulos sociales y la recuperación de los conocimientos que estos estímulos pueden desencadenar. Por su parte la oxitocina interviene en la activación de las áreas cerebrales implicadas en la regulación emocional, social e influye en los circuitos neuronales del “cerebro social” (Skuse y Gallagher, 2009).

El sistema de neuronas espejo parece conformar el sustrato neuronal de un conjunto relevante de habilidades comunicativas no lingüísticas, incluyendo la imitación, la empatía, la intuición y la comprensión de las intenciones de los demás, sustrato que es activo en el ser humano antes de la adquisición del lenguaje verbal. Es altamente probable que el estímulo y desarrollo de esas habilidades prelingüísticas contribuya a una mejor adquisición del lenguaje verbal y a un mayor desarrollo cognitivo.

El desarrollo de conductas relacionadas con el sistema de neuronas espejo puede observarse también en la evolución filogenética, pues muchos animales evidencian imitación, empatía y hasta intuición, que demuestran formas de comunicación prelingüísticas.

La empatía es inherente a nuestra condición humana, nos permite comprender los estados emocionales de las otras personas y actuar adecuadamente ante cada situación social, generando una verdadera conducta prosocial. En épocas de frecuentes conductas antisociales y patologías relacionadas, el estudio e investigación de estas capacidades humanas se hace imprescindible para intentar hallar soluciones.

San Luis (Argentina), 23 de octubre de 2013.

Referencias bibliográficas

Acharya S. y Shukla S. (2012) Mirror neurons: Enigma of the metaphysical modular brain. *Biol Med.* 3(2), 118–124.

Baumgartner, T., Heinrichs, M., Vonlanthen, A., Fischbacher, U. y Fehr, E. (2008) Oxytocin shapes the neural circuitry of trust and trust adaptation in humans. *Neuron.* 58, 639–650.

Domes, G., Heinrichs, M., Michel, A., Berger, C. y Herpertz, S. C. (2007) Oxytocin improves “mind-reading” in humans. *Biol. Psychiatry.* 61 (6), 731-733.

Guastella, A. J., Mitchell, P. B. y Mathews, F. (2008) Oxytocin enhances the encoding of positive social memories in humans. *Biol. Psychiatry.* 64, 256–258.

Harrison, N. A., Singer, T., Rotshtein, P., Dolan, R. J. y Critchley, H. D. (2006). Pupillary contagion: central mechanisms engaged in sadness processing. *Soc Cogn Affect Neurosci.* 1: 5-17.

Hatfield, E., Rapson, R. L., Le, Y. L. (2009). Emotional contagion and empathy. In J. Decety, W. Ickes (eds.) *The social neuroscience of empathy*. Cambridge, MA: MIT Press; p. 19-30.

Häusser, L. F. (2012). Empathy and mirror neurons. A view on contemporary neuropsychological empathy research. *Prax Kinderpsychol Kinderpsychiatr.* 61(5), 322-35.

Lamm, C. y Singer, T. (2010). The role of anterior insular cortex in social emotions. *Brain Structure and Function.* 214, (5-6), 579-591.

Lee, H. J., Macbeth, A. H., Pagani, J. H. y Young, W. S. (2009) Oxytocin: the great facilitator of life. *Prog Neurobiol.* 88(2), 127-51.

Molenberghs P., Cunnington R., Mattingley J.B. (2012) Brain regions with mirror properties: A meta-analysis of 125 human fMRI Studies. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews.* 36, (1), 341–349.

Rizzolatti, G. y Craighero, L. (2004). The mirror-neuron system. *Annu Rev Neurosci.* 27:169-92.

Šešo-Šimić, D., Sedmak, G., Hof, P. R. y Šimić, G. (2010). Recent advances in the neurobiology of attachment behavior Translational. *Neuroscience.* 1, (2), 148-159.

Shamay-Tsoory, S. G., Fischer, M., Dvash, J., Harari, H., Perach-Bloom, N., Levkovitz, Y. (2009) Intranasal administration of oxytocin increases Envy and Schadenfreude (Gloating). *Biol.Psychiatry.* 66 (9), 864-870.

Skuse, D. H. y Gallagher, L. (2009) Dopaminergic-neuropeptide interactions in the social brain. *Trends in cognitive sciences.* 13 (1), 27- 5.

Wicker, B., Keysers, C., Plailly, J., Royet, J. P., Gallese, V. y Rizzolatti, G. (2003). Both of us disgusted in my insula: The common neural basis of seeing and feeling disgust. *Neuron.* 40:655–64.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año XV – Número II (30/2014) pp. 75 - 85

El análisis de la violencia en la familia desde los estudios de género

Analysis of domestic violence from the perspective of gender studies

Mariela González Oddera
Universidad Nacional de La Plata
goddera@psico.unlp.edu.ar

(Recibido: 24/02/14 – Aceptado: 26/04/16)

Resumen

En este artículo se reflexiona sobre la conceptualización de la violencia en la familia desde los estudios de género. Se analiza la categoría de género y las fuentes epistemológicas de los estudios de género. Se profundiza la conceptualización producida desde el Feminismo con respecto a la situación de opresión de la mujer, analizando diferentes perspectivas: aquellas que ponen el acento en la organización social del trabajo y el modo de producción capitalista; aquellas que apelan al patriarcado como sistema de estatus y explicaciones que toman como unidad las relaciones de poder y dominación.

En este marco, se destacan las implicancias de la caracterización de la violencia en la familia como violencia de género, así como ciertos obstáculos derivados de esta categorización.

Abstract

In this article the conceptualization of family violence from gender studies is examined. The gender category and epistemological sources of gender studies are analyzed. The conceptualization about the oppression of women from feminism is deeply studied from different perspectives, including explanations that emphasize the social organization of work and the capitalist mode of production; those which refer to patriarchy as status system and also explanations, taking as a unit of analysis power and domination relations.

In this context, the implications of the characterization of violence in the family as gender violence as well as certain obstacles derived from such categorization are highlighted.

Palabras clave

violencia doméstica - feminismo - violencia de género - familia - género

Key words

domestic violence - feminism - gender based violence - family - gender

El presente trabajo se inscribe en una investigación más amplia (1) y tiene por objetivo analizar la conceptualización sobre la problemática de la violencia en la familia desde el marco referencial de los estudios de género (2).

El problema de la violencia y los vínculos violentos ha sido abordado desde diferentes propuestas explicativas, entre las que podemos mencionar: las explicaciones de corte naturalista, el modelo de aprendizaje social, el modelo ecológico, la teoría de los ciclos de la violencia, el enfoque psicoanalítico, entre otros (Hirigoyen, 2008). Sin embargo, cabe destacar que el estudio de la violencia en la familia se ha incluido tardíamente en el ámbito académico, teniendo sus primeros abordajes desde el espacio de la militancia feminista y la intervención psicosocial (Castro y Riquer, 2003; Castro, Riquer y Medina, 2004).

En este trabajo, analizaremos aportes sobre la temática realizados desde los estudios de género; en particular, nos centraremos en teorizaciones de filiación feminista (3). Luego, plantearemos lo que a nuestro criterio constituyen aspectos problemáticos en torno a dichas conceptualizaciones.

Los estudios de género

La categoría de género, aunque no exenta de contradicciones (de Barbieri, 1996), presenta al menos dos acepciones: la primera, de corte descriptivo, señala la diferencia entre la anatomía biológica y las construcciones sociales que, como atributos, se les asignan a uno y otro sexo. Estas explicaciones surgen en la psicología y la psiquiatría norteamericanas. En la década del '50, Money (1955) propuso el concepto "rol de género" para describir el conjunto de actitudes y conductas ligadas al ser varón/ser mujer. Luego, Stoller (1968) definió como "identidad de género", el sentimiento de pertenencia al conjunto varón o mujer que se establece precozmente, antes del conocimiento que cada niño/a tiene de la diferencia sexual anatómica y que ordenará toda la experiencia del sujeto. En este contexto, el concepto de género surge frente a la dificultad en superponer el sexo anatómico con la experiencia de género y frente a los trastornos de la denominada identidad sexual.

Existe una segunda acepción de la categoría de género, ubicada dentro de una genealogía feminista, que propone "aplicar como herramienta heurística central la diferencia entre sexo (hecho biológico) y género (hecho social)" (Gomáriz Moraga, 1992: 2). El género, en esta línea, no es sólo una construcción social necesaria y arbitraria, sino que constituye una diferenciación que genera un ordenamiento desigual y jerárquico en las relaciones entre varones y mujeres. Esta línea pone en primer término la operación a partir de la cual la diferencia biológica se traduce en desigualdad social. Como plantea Lamas, "lo que marca la diferencia central entre los sexos es el género" (1986: 189).

La categoría de género ha sido vertebradora de un campo de producción heterogéneo: los estudios de género. Gomáriz Moraga (1992) historiza la constitución de este campo, diferenciando sus dos fuentes epistemológicas: la teoría social/ciencias humanas y el movimiento feminista. Las primeras -entre las que el autor ubica la Sociología (T. Parsons); la Antropología (C. Lévi-Strauss, M. Mead) y el Psicoanálisis (S. Freud, J. Lacan)-, han descripto e incluido en sus conceptualizaciones el papel subordinado de la mujer en el universo social, sin ponerlo en cuestión (4). Por el contrario, el movimiento feminista -más allá de un interés analítico-, ha planteado una clara intencionalidad política. Los estudios feministas, particularmente a partir de la década de 1980, plantean como hecho transversal y universal a distintas sociedades, la jerarquía entre las posiciones de género, expresada en una tendencia general a representar el lugar de la mujer como un lugar subordinado (Lamas, 1986; de Barbieri, 1993). En tanto la desigualdad genérica es una construcción humana y no un dato de la naturaleza, se ha gestando un proyecto político que tiene en su horizonte la posibilidad de transformación de las relaciones entre los géneros.

Sendas fuentes epistemológicas han planteado sus propios derroteros teóricos y algunas intersecciones. Nos ocuparemos aquí de la segunda línea interpretativa.

Las causas de la subordinación

¿Cómo se ha explicado, desde el enfoque del feminismo, la situación de opresión de la mujer? Tomamos como punto de partida la clasificación que realiza de Barbieri (1993), en relación a las causas de esta subordinación: en primer lugar, la organización social del trabajo; en segundo lugar, el patriarcado como sistema de estatus y en tercer lugar, las relaciones de poder o dominación.

Dentro la primera orientación, que privilegia la organización social del trabajo como causa de la desigualdad entre los géneros, pueden incluirse los estudios sobre el impacto del modo de producción en la situación de las mujeres. Desde los trabajos de Marx y Engels, el socialismo revolucionario –en oposición a las ideologías dominantes en el s. XIX– plantea el carácter histórico e intencional de la desigualdad entre varones y mujeres. Si bien el marxismo se ocupó en forma preferencial de la pertenencia de clase más que del carácter sexuado de los sujetos, tuvieron lugar una serie de desarrollos teóricos que intentaron explicar la opresión de las mujeres dentro de la dinámica del capitalismo. Entre ellos, se encuentran los feminismos socialistas, marxistas y revolucionarios. Esta líneas ponen el acento en diferentes procesos a partir de los cuales se ha producido la sujeción femenina: la exclusión de las mujeres del trabajo asalariado, su limitación a los procesos de reproducción –de la vida y de la fuerza de trabajo–; el valor del trabajo doméstico –en tanto transformación productiva del salario, que permite la reproducción de la fuerza de trabajo– y su carácter no asalariado, entre otros elementos (Delphy, 1982; Sanchez Muñoz, 2001).

Una segunda orientación está representada por el feminismo radical de los años 70, que rescata el concepto de patriarcado como sistema jerarquizado de estatus o prestigio social y autónomo del modo de producción (Millet, 2010; Alexander y Taylor, 1984). Una de las vertientes del análisis (Pateman, 1995; Amorós, 1985), remarca la aparente contradicción que existe entre la lógica de un sistema contractual, propio de los estados modernos y la lógica premoderna del estatus –patriarcado–. El contrato moderno, establece la igualdad (al menos formal), de todos los seres humanos frente a la ley; el orden del estatus, por el contrario, remarca las diferencias jerárquicas según la pertenencia a un orden o casta. Esta contradicción es sólo aparente, ya que el orden del contrato “lejos de oponerse al patriarcado, es el medio a través del cual el patriarcado moderno se constituye” (Pateman, 1995:11).

El orden patriarcal se organiza en torno a la tensión público-privado, íntimamente ligada a las definiciones de lo femenino-masculino. Amorós (1994) destaca cómo las mujeres –impedidas de circulación por el espacio público– son ubicadas como sujetos a-contractuales que deben permanecer bajo tutelaje de un varón (primero el padre, luego el marido). Dicho estatuto político de las mujeres, obtura tanto su constitución como individuos, como la posibilidad de acceso a aquello valorado socialmente: el poder, el prestigio o el reconocimiento. En este sentido la autora define al patriarcado como “una especie de pacto interclasista, metaestable, por el cual se constituye en patrimonio del genérico de los varones en cuanto se autoinstituyen como sujetos del contrato social ante las mujeres –que son el principio las “pactadas”–. (...) El patriarcado sería ese pacto –interclasista– por el cual el poder se constituye como patrimonio del genérico de los varones” (Amorós, 1994: 27).

A partir de la necesidad de establecer relaciones entre capitalismo y patriarcado, se ha postulando la existencia de los sistemas duales (Hartmann, 1980). En esta línea, la siguiente definición de patriarcado: “un sistema de relaciones sociales sexo-políticas basadas en diferentes instituciones públicas y privadas y en la solidaridad interclase e intragénero instaurada por los varones, quienes como grupo social y en forma individual y colectiva, oprimen a las mujeres también en forma individual y colectiva y se apropian

de su fuerza productiva y reproductiva, de sus cuerpos y sus productos, ya sea con medios pacíficos o mediante el uso de la violencia” (Fontenla, 2008).

La última aproximación analiza la situación de la mujer desde una teoría del poder: “las jerarquías sociales entre los géneros responden más que a prestigio, a resoluciones del conflicto desfavorables hasta ahora para las mujeres frente a los varones” (de Barbieris, 1993: 7). Esta línea toma como una de sus unidades de análisis las organizaciones del parentesco (Rubin, 1986), lo que permite considerar la existencia de subordinación de la mujer en sociedades preestatales y precapitalistas. En las sociedades preestatales, “el parentesco es el idioma de la interacción social que organiza la actividad económica, política y ceremonial, además de la sexual” (Rubin, 1986: 106). Ahora bien, Rubin parte de una crítica a la caracterización de la organización del parentesco realizada por el célebre antropólogo estructuralista Lévi-Strauss. El autor de “las Estructuras elementales del parentesco” señaló cómo los sistemas de parentesco se organizan en torno a intercambios, que establecen lazos de solidaridad entre los sujetos. Y uno de los objetos centrales de dicho intercambio, son las mujeres. En este sentido, el autor entiende que la regla cultural universal –el tabú del incesto– debería pensarse no sólo como una prohibición de relaciones endogámicas, sino más bien como una prescripción. Lo que se prescribe es la donación de la mujer del propio grupo, para generar lazos de solidaridad con varones de otros grupos. Rubin pone en cuestión la naturalidad y necesidad de un orden así fundamentado, sustituyendo la idea de intercambio por la de “tráfico de mujeres”. ¿Qué implica esto? Implica plantear que dicha modalidad del intercambio funda un sistema social desigual que distribuye en forma no equitativa derechos: el intercambio es organizado por sujetos que retienen las potestades (los varones) y lo que se intercambia, queda objetalizado (las mujeres). La estructura familiar constituida a partir del “tráfico de mujeres” y establecida a partir de las formas sociales de regulación y control de la sexualidad –el tabú del incesto, la heterosexualidad obligatoria y la relación asimétrica entre los sexos–, consolidan la situación de subordinación de la mujer.

La violencia en la familia como violencia de género

Se ha definido a la violencia doméstica como aquellos actos infligidos por personas con quienes se ha establecido una relación íntima o por otros miembros de la familia, manifestada en malos tratos físicos, abuso sexual, violencia psicológica y violencia económica. Se hace referencia a que lo doméstico alude más al tipo de relación que existe entre quien comete la violencia y quien la padece, que al espacio concreto donde los episodios tienen lugar (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2000). Numerosos estudios han dado cuenta de la mayor vulnerabilidad de las mujeres y los niños en estas situaciones (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006; Organización Mundial de la Salud [OMS], 2005; Organización Panamericana de la Salud [OPS], 2003; UNICEF, 2000, entre otros), por lo que la problemática de la violencia doméstica ingresa en la agenda pública como una de las manifestaciones de la violencia contra las mujeres (ONU, 1994; Organización de Estados Americanos [OEA], 1994) (5).

Ya desde finales del s. XIX (desde Flora Tristán a Engels), se enuncia la situación desventajosa de la mujer en el ámbito doméstico, tanto en sectores proletarios como en los más acomodados. Sin embargo, las referencias son acotadas y escasas, prevaleciendo la reflexión sobre la situación política de la mujer y sus causas (de Miguel Álvarez, 2005).

Por el contrario, desde el slogan de las feministas del ‘60 “lo personal es político”, las vivencias, experiencias y conflictos que podrían tener lugar en un espacio “privado” como la familia, empiezan a ser pensados desde las categorías de análisis político. Los malestares de las mujeres –Friedan (1965) llega a calificar al hogar del ama de casa

como un “confortable campo de concentración”–, comienzan a ser conceptualizados como una problemática colectiva, que responde a ordenamientos sociales.

Es decir, que se van poniendo de relieve aspectos de la cotidianidad, de la experiencia de “normalidad” de las mujeres, que responden a la interiorización de un orden social desigual, bajo la modalidad de una “violencia estructural” (Galtung, citado por Magallón Portolés, 2005). A partir del feminismo de la segunda ola (década del 60) se complejizan los planteos previos, al establecer que las relaciones de subordinación no están sólo ligadas al aparato del Estado, sino a modos sutiles, que pueden tomar la forma del amor y la ternura (de Barbieri, 1993). También incluyen experiencias que no necesariamente generan malestar en los sujetos, como ciertas identificaciones ancladas en los estereotipos de género. Dentro de estas manifestaciones, comienzan a visibilizarse y cuestionarse situaciones de abuso y agresión dentro de los vínculos familiares, hasta entonces consideradas como parte de las manifestaciones del vínculo amoroso.

Desde un marco feminista de interpretación, se divulga una nueva nominación: la violencia familiar como violencia de género (Miguel Álvarez, 2005). No se trataría de un fenómeno abordable en términos subjetivistas o psicopatológicos, ni tampoco un fenómeno de orden “doméstico”. Se trata de una problemática que excede el orden familiar, porque reproduce la lógica misma de la estructura social (Bosch y Ferrer, 2002, Fernández, 2010; Meler, 2012, entre otros). En este sentido, la categoría de violencia se amplifica y abarca situaciones que no son necesariamente nominadas como tales por quienes las sufren, dentro de una conceptualización que incluye “la violencia física, la moral, la psicológica y por supuesto la del lenguaje” (Femenías, 2009: 11). El concepto de violencia de género es “muy amplio, un concepto que abarca todas las posibles formas de violencia cuyo denominador común es que son ejercidas contra las mujeres por el mero hecho de serlo” (Bosch y Ferrer, 2002: 20). La familia se convierte en uno de los tantos escenarios donde se despliega la violencia de género.

Se advierte que “...la diferencia sexual es una de las bases más sólidas sobre las que se asientan las estructuras sociales. De ahí la insistencia en que...*la violencia de género no es resultado de conductas desviadas y patológicas [sino que] es una práctica aprendida, consciente y orientada, producto de una organización social estructurada sobre la base de la desigualdad de género* (Sagot, 2002: 13). En esta perspectiva, la violencia de género es la forma más conspicua de la desigualdad de género” (Riquer Fernández, 2008: 22. En cursiva en el original).

En los últimos tiempos, se propone como desambiguación, la categoría “violencia contra la mujer” (Giberti, 2005; Femenías, 2008, 2009). Frente a las ambivalencias y los derroteros a que dio lugar el concepto de género (donde se incluyen los estudios de las masculinidades, la violencia “entre” géneros, etc), se propone una categoría que no deje lugar a dudas acerca de la direccionalidad que tiene la violencia estructural. “Terrorismo doméstico” o “violencia machista”, son otras formas lingüísticas con gran potencia argumentativa (Moreno Benítez, 2010), que apuntan a sensibilizar sobre lo que se considera un grave problema social.

Algunos aspectos problemáticos

En este apartado consideraremos ciertas dificultades que han sido señaladas en relación a la particular conceptualización de la violencia en la familia que venimos desarrollando.

En primer lugar, diversos trabajos señalan que al tomar como eje de análisis el género y la diferencia sexual para dar cuenta de la violencia en la familia, se ha priorizado el estudio de la relación varón-mujer dentro del vínculo de pareja. Este énfasis ha llevado a invisibilizar situaciones de violencia en configuraciones de pareja no heterosexuales (Cantera, 2004; Cantera y Gamero, 2007; Cantera y Blanch, 2010), deslizando un

sesgo heterocéntrico que minimiza la violencia producida en escenarios no vertebrados en relación a la diferencia genérica. Asimismo, quedan invisibilizadas las situaciones de violencia en otros vínculos familiares, como aquellos organizados en torno a la diferencia generacional (vínculos padres-hijos).

En segundo lugar, en el intento de subrayar la situación de opresión de la mujer, se ha ido generando un deslizamiento y una homologación mujer=dominado, que pareciera redundar en una coagulación o esencialización de las relaciones de dominación. Esto hace que se pierda de vista el carácter relativo e histórico de dichas relaciones. Si, como sostiene Segato, el género no es un observable etnográfico, sino que “se trata de una estructura de relaciones y como tal tiene un carácter eminentemente abstracto que se reviste de significantes perceptibles, pero que no se reduce ni se fija a estos” (2003: 69), entonces sería posible que la posición subordinada pueda ser ocupada por otros sujetos, o pueda tejerse en torno a diferentes inscripciones identitarias. Se apunta a cuestionar aquí, no el hecho de que la mujer haya ocupado y ocupe un lugar subordinado, sino al potencial empobrecimiento de una conceptualización con un gran valor heurístico.

En estrecha articulación con las limitaciones producidas por sesgos esencialistas, la ubicación de la mujer como subordinada ha llevado a su consideración como víctima pasiva de un sistema desigual, dando lugar a explicaciones esquemáticas que tienden a la configuración de ciertos clichés a la hora de significar la problemática de la violencia en la familia (Castro y Riquer, 2003). Gomáriz Moraga (1992) da estatuto de mito al establecimiento de una naturaleza ontológicamente buena de las mujeres (y por oposición, una naturaleza malvada de los hombres). Ahora bien, desde este marco ¿sería posible pensar escenarios donde una mujer se ubique como agente en situaciones de violencia? Sólo para ejemplificar el punto que intentamos señalar, desarrollaremos brevemente la caracterización que realiza A. Rich, en su clásico *Of Woman born. Motherhood as experience and institution*, de una situación de este tipo. A mediados de la década de los '70, la autora –militante del feminismo lésbico norteamericano– denuncia los efectos alienantes de una maternidad matizada desde la lógica patriarcal (Rich, 1995; Jeremiah, 2006). Al quedar la maternidad establecida como mandato, las mujeres se enfrentan a la encerrona de encontrarse con un contexto donde se cuestiona y/o patologiza el deseo de no ser madre y donde los propios Estados coartan la decisión de la contracepción o el aborto. Se consolida un panorama signado por la maternidad obligatoria, el confinamiento al ámbito doméstico y la responsabilidad prácticamente exclusiva por el cuidado y la crianza de los hijos, lo que puede generar la sensación de pérdida de control y cierto nivel de alienación. Estos son los lineamientos explicativos que Rich desarrolla en el capítulo *Violence. The heart of the maternal darkness*, donde aborda la problemática de la violencia ejercida por las madres (6). Los actos agresivos, incluso la rabia y el odio hacia los hijos pueden volverse inteligibles por el exceso, la saturación a la que es sometida la mujer en el marco de un universo patriarcal: “(...) *the raw nerve of motherhood: loving our children, defending them (...), we still find in them the nearest targets for our rage and frustration*” (7) (Rich, 1995: 279).

En este breve relato, entendemos que las homologaciones y coagulaciones de sentido van restando complejidad a los abordajes analíticos sobre situaciones de violencia familiar, toda vez que impide analizar otras dimensiones de la problemática. En palabras de Benjamin (1996): “...esta ha sido una debilidad de la política radical: idealizar a los oprimidos, como si la política y la cultura de éstos nunca hubieran sido alcanzadas por el sistema de dominación, como si las personas no participaran en su propia sumisión. Reducir la dominación a una relación simple de agente y paciente equivale a reemplazar el análisis por la indignación moral” (Benjamin, 1996: 20) (8).

Conclusiones

Consideramos que en las relaciones entre sujetos –y por ende, en las relaciones familiares– se entretajan diversas dimensiones de la diferencia (edad, etnia, clase, estatus), que pueden producir distintas desigualdades (De Barbieris, 1993). Si pensamos la violencia como resultado de relaciones de poder, resulta necesario analizar los juegos específicos que se dan en cada espacio, sus efectos, “la complejidad de los mecanismos, los apoyos, complementariedades y a veces bloques, que esta diversidad implica” (Foucault, 1991: 7). Esto da lugar, por un lado, a pensar las posibilidades de resistencia y creación de los sujetos y colectivos subordinados y por otro lado, pensar sus propias posibilidades de ejercicio de poder (Rowbotham, 1984). Según Rose, es necesario analizar “no solamente los sufrimientos que se generan como consecuencia de la identificación de las mujeres con el entorno doméstico y con la maternidad, sino también la construcción simultánea de los placeres y los poderes de la ‘mujer normal’” (Rose, 1996: 13). Queremos plantear con esto que es necesario pensar tanto los aspectos de las relaciones que generan sufrimientos, como aquellos aspectos que no los generan, sino más bien son fuertes anclajes identificatorios y dan cuenta del carácter paradójico del fenómeno de la violencia en los vínculos familiares. Por lo tanto, no se trata de “culpabilizar” a los sujetos involucrados en esta problemática, sino más bien analizar los modos, implicaciones y pactos subjetivos a través de los que se sostienen las situaciones de dominación.

Para finalizar, consideramos fundamental poder situar las condiciones de producción de las perspectivas teóricas en juego, como formas de producir y pensar sus objetos epistemológicos. El feminismo en las teorías de género, constituye una innovadora y valiosa conceptualización que ha nacido a partir de la crítica social, de la visibilización de un conflicto social y de sus propósitos de intervenir políticamente en él (Castro y Riquer, 2003; Castro, Riquer y Medina, 2004; Gomáriz Moraga, 1992). Por lo tanto resulta necesaria cierta cautela en su aplicación lineal y acrítica a otros contextos de análisis.

La Plata, 24 de Febrero de 2014.

Notas

(1) Beca de investigación Tipo B, otorgada por la Universidad Nacional de La Plata: “Modalidades de la violencia vincular en grupos familiares en situación de pobreza”. Directora: Psic. N. Delucca. Acreditada en la UNLP el 1/4/12 al 1/4/14

(2) Una versión preliminar de este trabajo ha sido presentado al V Congreso Internacional de Psicología, Facultad de Psicología de la UBA (año 2013) y publicado en sus Memorias.

(3) Para un análisis de la diferencia entre teorías de género y feminismo, ver: de Barbieri (1996) y Gomáriz Moraga (1992).

(4) En este sentido, G. Rubyn (1986) plantea que el Psicoanálisis, es un “feminismo frustrado”.

(5) Para un análisis de las modificaciones en el abordaje jurídico de la problemática de la violencia doméstica en América Latina, ver: Rioseco Ortega (2005).

(6) La autora analiza el caso de una mujer que ha matado a dos de sus ocho hijos. Este caso ejemplificaría tres cuestiones: por un lado, la proliferación de embarazos no deseados derivados de la pérdida de la capacidad de elegir de las mujeres; por otro, los efectos alienantes y destructivos a que esta situación puede dar lugar. Por último, la improductividad de un análisis fundamentado en criterios psicopatológicos, que desconozcan los atravesamientos sociales de la problemática.

(7) “El punto sensible de la maternidad: amando a nuestros hijos, defendiéndolos (...), aún así tenemos en ellos el blanco más cercano para nuestra rabia y frustración” (la traducción es nuestra).

(8) Un clásico en el tratamiento de este tópico lo constituye Bourdieu (2000).

Referencias bibliográficas

Alexander, S. y Taylor, B. (1984). En defensa del “patriarcado”. En S. Raphael (Ed). *Historia popular y teoría socialista* (pp. 257-261). Barcelona: Crítica.

American Psychological Association (2010). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association* (3ª ed.). México: El manual moderno.

Amorós, C (1985). *Hacia una crítica a la razón patriarcal*. Barcelona: Anthropos.

Amorós, C. (1994). Espacio público y espacio privado y definiciones ideológicas de ‘lo femenino’ y ‘lo masculino’. En *Feminismo, igualdad y diferencia* (pp. 20-52). México D.F.: Colección Libros del PUEG.

Benjamin, J. (1996). *Los lazos de amor. Psicoanálisis, feminismo y el problema de la dominación*. Buenos Aires: Paidós.

Bosch, E. y Ferrer, V. A. (2002). *La voz de las invisibles. Las víctimas de un mal amor que mata*. Madrid: Ediciones Cátedra. Serie Feminismos.

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama

Cantera, L. (2004). Aproximación empírica a la agenda oculta en el campo de la violencia en la pareja. *Intervención Psicosocial*, Vol. 13, pp. 219-230.

Cantera, L. y Gamero, V. (2007). La violencia en la pareja a la luz de los estereotipos de género. *Psico*, Vol. 38, pp. 233-237.

Cantera, L. y Blanch, J. (2010). Percepción social de la violencia en la pareja desde los estereotipos de género. *Intervención Psicosocial*, Vol. 19, pp. 121-127.

Castro, R. y Riquer, F. (2003). La investigación sobre violencia contra las mujeres en América Latina: entre el empirismo ciego y la teoría sin datos. *Cad. Saúde Pública*, Vol. 19, N°1, pp.135-146.

Castro, R., Riquer, F. y Medina, M.E. (2004). *Violencia de género en las parejas mexicanas. Resultado de la Encuesta Nacional sobre la dinámica de las relaciones en los hogares 2003*. México: CRIM/UNAM

De Barbieri, T. (1993). Sobre la categoría género. Una introducción teórico-metodológica. *Debates en Sociología*, Vol. 18, pp. 111- 128.

De Barbieri, T. (1996). Certezas y malos entendidos sobre la categoría de género. En L. Guzmán Stein y G. Pacheco Oreamuno (comp). Serie *Estudios básicos de derechos humanos, Tomo IV* (pp.33-62). San José de Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

de Miguel Álvarez, A. (2005). La violencia de género: la construcción de un marco feminista de interpretación. *Cuadernos de Trabajo Social*, Vol.18, pp. 231-248.

Delphy, C. (1982). *Por un feminismo materialista: el enemigo principal y otros textos*. Barcelona: La Sal.

Femenías, M.L. (2008). Violencia contra las mujeres: urdimbres que marcan la trama. En E. Aponte Sanchez y M.L. Femenías (comps). *Articulaciones sobre la violencia contra las mujeres* (pp.13-54). Buenos Aires: Edulp.

Femenías, M. L (2009). Nuevas violencias contra las mujeres, *Nomadías*, Vol. 10, pp. 11-28.

Fernández, A. M. (2010). *Las lógicas sexuales: amor, política y violencias*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2000). La violencia doméstica contra mujeres y niñas. *Innocenti Digest*, N° 6, pp.1-29

Fontenla, M. (2009). Patriarcado. En S. B. Gamba (coord.). *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Buenos Aires: Biblos

Foucault, M. (1991). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

Friedan, B. (1965). *La mística de la feminidad*. Barcelona: Sagitario

Giberti, E. (2005). La violencia antigua y la actual. Parecidas, pero ahora acompañadas por especialistas que las nombran y las tratan como entidades con vida propia. En *La familia, a pesar de todo* (pp. 115-139). Buenos Aires: Noveduc

Gomáriz Moraga, E. (1992). Los estudios de género y sus fuentes epistemológicas: periodización y perspectivas. *Documentos de Trabajo FLACSO*, Serie Estudios Sociales N° 38.

Hartmann, H. (1980). Un matrimonio malavenido: hacia una unión más progresiva entre marxismo y feminismo. *Zona abierta*, Vol 24, pp. 85-113

Hirigoyen, M.F. (2008). *Mujeres maltratadas: los mecanismos de la violencia en la pareja*. Buenos Aires: Paidós.

Jeremiah, E. (2006). From motherhood to mothering and beyond. Maternity in recent feminist thought. *Journal of the Association for Research on Mothering*, Vol. 8, N° 1/2, pp. 21-33.

Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría "género". *Nueva Antropología*, Vol 30, pp. 173-198.

Magallón Portolés, C. (2005). Epistemología y violencia. Aproximación a una visión integral sobre la violencia hacia las mujeres. *Feminismo/s*, Vol. 6, pp. 33-47.

Meler, I. (2012) Violencia contra las mujeres. El contexto cultural y los trastornos psicopatológicos. *Actualidad Psicológica*, Vol. 407, pp. 7-10.

Millet, K. (2010) [1969].. *Política sexual*. Barcelona: Cátedra.

Money, J. (1955). *Desarrollo de la sexualidad humana*. Madrid: Morata.

Moreno Benítez, D. (2010). De “violencia doméstica” a “terrorismo machista”: el uso argumentativo de las denominaciones en la prensa. *Discurso & Sociedad*, Vol. 4, N°4, pp. 893-917.

Organización de Estados Americanos (OEA) (1994). *Convención para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer ‘Convención de Belém do Pará’*. Belém do Pará: OEA

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1994). *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra las mujeres*. Nueva York: Naciones Unidas.

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2006). *Estudio a fondo sobre todas las formas de violencia contra la mujer. Informe del Secretario General*. Recuperado de: <http://www.un.org/spanish/comun/docs/?symbol=A/61/122/Add.1>

Organización Mundial de la Salud (OMS) (2005). *Resumen del informe Estudio Multipaís de la OMS sobre salud de la mujer y violencia doméstica. Primeros resultados sobre prevalencia, eventos relativos a la salud y respuestas de las mujeres a dicha violencia*. Ginebra: OMS. Recuperado de: http://whqlibdoc.who.int/publications/2005/924359351X_spa.pdf

Organización Panamericana de la Salud (OPS) (2003). Capítulo 4: La violencia en la pareja. EN *Informe mundial sobre la violencia y la salud* (pp. 95-132). Washington: OPS.

Pateman, C. (1995) [1988]. *El contrato sexual*. Barcelona: Anthropos.

Rich, A. (1995) [1976]. “Violence. The heart of the maternal Darkness”. En *Of Woman born. Motherhood as experience and institution* (pp. 256-280). Nueva York: Norton.

Rioseco Ortega, L. (2005). *Buenas prácticas para la erradicación de la violencia doméstica en la región de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Naciones Unidas. Serie CEPAL Mujer y Desarrollo.

Riquer Fernández, F. (2008) *Ruta Crítica que siguen las mujeres víctimas de violencia de género en su hogar. El caso de Veracruz*. Recuperado de: http://portal.veracruz.gob.mx/pls/portal/docs/PAGE/IVM/DOCUMENTOS/RUTA_CRITICA_VERACRUZ.PDF

Rose, N. (1996). Chap. 2. A critical history of psychology. *Inventing our Selves. Psychology, Power, and Personhood* (pp. 41-66). Cambridge: Cambridge University Press.

Rowbotham, S. (1984). Lo malo del “patriarcado”. En S. Raphael (Ed). *Historia popular y teoría socialista* (pp.248- 256). Barcelona: Crítica.

Rubin, G. (1986) [1975]. "El tráfico de mujeres: notas sobre la 'economía política' del sexo". *Revista Nueva Antropología*, Vol. VIII, N° 30, pp. 95-146.

Sanchez Muñoz, C. (2001). Feminismo socialista. En E. Beltrán, V. Maquieira (eds.), S. Álvarez y C. Sánchez: *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos* (pp. 115-126). Madrid: Alianza Editorial.

Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Buenos Aires: UNQui.

Stoller, R. (1968). *Sex and gender*. Nueva York: Jason Aronson

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año XV – Número II (30/2014) pp. 87 - 96

**Presencia de acoso escolar en un grupo
de adolescentes escolarizados
de la ciudad de Villa Mercedes (San Luis, Argentina)**

**Presence of School Harassment in a Group of Adolescents
from the City of Villa Mercedes (San Luis, Argentina)**

Graciela Baldi López
Universidad Nacional de San Luis
gibaldi@unsl.edu.ar

Natalia Visetti
Universidad Nacional de San Luis

(Recibido: 15/05/15 – Aceptado: 18/05/16)

Resumen

La violencia en las escuelas no es algo nuevo; golpea fuerte a la juventud y es el reflejo de nuestra sociedad. Una forma de violencia es el hostigamiento o el acoso escolar que genera incomodidad en la víctima e implica presencia de conductas explícitas e implícitas de violencia. Quienes las vivencian sufren efectos negativos como disminución de la autoestima, aumento de la ansiedad, cuadros depresivos, dificultades en el aprendizaje.

Este trabajo tuvo como objetivo explorar la presencia de situaciones de acoso escolar en un grupo de 150 adolescentes escolarizados, de ambos sexos, de la ciudad de Villa Mercedes (San Luis). Se aplicó el Cuestionario: "Nos respetamos" de violencia y convivencia escolar (Savater Jerez, 2011).

Los resultados de esta investigación sugieren que, al igual que en otras ciudades del país, en este grupo de adolescentes estaría presente la problemática del acoso escolar, observándose un mayor número de espectadores que de agresores o víctimas. El tipo de agresión más vivenciado incluye toda clase de violencia física, ocurriendo principalmente en el patio de recreo y el salón de clase. Además, las mujeres fueron quienes, en mayor cantidad, se auto-clasificaron como víctimas y como agresoras, concurriendo las agresiones principalmente en la escuela pública.

Abstract

Violence in schools is not new; it strongly affects youth, and it is a reflection of our society. One form of violence is harassment or bullying, which generates discomfort in the victim and implies the presence of explicit and implicit violent behaviors. Those who undergo such a situation suffer from negative effects, like the decrease of self-esteem, the rise of anxiety, depression, and difficulties in learning acquisition, among others.

This study aimed at exploring the presence of bullying situations in a group of 150 adolescents from schools in the city of Villa Mercedes.

The violence and school life questionnaire "Nos respetamos" [We respect each other] (Savater Jerez, 2011) was used.

The results of this investigation suggest that, as it is also the case in other cities, bullying is a fact among groups of adolescents, and that the number of viewers is higher

than the amount of attackers or victims. However, many of these teenagers, who perceive themselves as spectators or as aggressors, would, in fact, be victims of attacks of different types. The most frequent type of aggression includes all kinds of physical violence, which mainly occurs at the school playground and in the classroom. Also, more women than men classified themselves as victims and aggressors, and admitted that aggressions mainly took place in public schools.

Palabras clave

Acoso - violencia - adolescencia - escuela - hostigamiento

Key words

bullying - violence - adolescence - school - harassment

Introducción

La violencia en las escuelas no es nada nuevo; golpea muy fuerte a la juventud y es el reflejo de nuestra sociedad. Es un fenómeno mundial y, por lo tanto, la responsabilidad no es sólo de las escuelas sino de todo el conjunto de la sociedad.

Para la Organización Mundial de la Salud (2003) la violencia es el uso intencional de la fuerza o poder físico de hecho o amenaza, contra uno mismo, otra persona, grupo o comunidad que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. Se excluyen los incidentes no intencionales como accidentes de tráfico y quemaduras.

Los seres humanos no son violentos o pacíficos “por naturaleza” sino por las prácticas y los discursos desde los que nos formamos y conformamos como sujetos. La violencia no es algo innato o heredado sino construido socialmente. La violencia se aprende, las personas aprenden de niños a relacionarse viendo como se relacionan los adultos (Gómez Gallardo y Macedo Buleje, 2009).

En las aulas, la violencia se ha convertido en algo cotidiano, reflejo constante de un clima violento tanto en el ámbito social como en el familiar. Hablar de violencia escolar implica especificar aspectos tales como el espacio de la victimización donde ésta se desarrolla, los participantes (que en la mayoría de los casos son alumnos, lo que traza una línea indeleble entre los autores y las víctimas), el personal docente (que no puede controlar la violencia en la institución escolar, lo que conduce a una permisibilidad y agravamiento de los comportamientos violentos), el incremento del desprestigio del rol y la función social del maestro por parte de la sociedad, entre otros (Orsini, 2009).

La violencia en el ámbito escolar puede ser considerada como una manifestación más del proceso de deterioro de las instituciones, causada por las políticas que derivaron en la pérdida del lazo social y exclusión (Gómez Gallardo y Macedo Buleje, 2009). Las diferentes crisis que atraviesan muchos sectores sociales del país (educación, desocupación, hambre, crisis de valores, etc.) han generado un aumento de situaciones de violencia que son reproducidas en la escuela.

La violencia verbal y física, las amenazas e intimidaciones, la indisciplina, la destrucción de los bienes escolares, entre otras, confieren un clima de inseguridad a la vida escolar. El ámbito educativo no genera un tipo de violencia específico y, en muchos casos, amortigua y ayuda a elaborar la externa (familiar, vecinal, social). La violencia escolar no se genera preponderantemente en la escuela, sino que ésta la recibe del ambiente social y familiar, manifestándose en vandalismo y agresiones hacia los docentes y los alumnos (Lleo Fernández, 1999).

El término *bullying* quiere decir acoso. Otra palabra comúnmente utilizada para referirse a este fenómeno es matoneo, extraída de la palabra matón y hace referencia a intimidación o intimidar (Sourander, Ronning, Brunstein-Klomek et al., 2009). El Dr. Dan

Olweus fue el primer gran denunciante del acoso escolar y, en los años setenta, crea el primer programa anti-acoso escolar en Noruega.

El acoso escolar hace referencia a una forma de agresión en la que interviene alguien que agrede, alguien que es agredido y los testigos en general. En esta relación, la violencia suele ser unidireccional, lo que genera desequilibrio entre las partes (Sourander, Ronning, Brunstein-Klomek, et al., 2009; Albores-Gallo, Saucedo-García, Ruiz-Velasco y Roque-Santiago, 2011).

La eficacia del *bullying* reside en el silencio del niño agredido ante sus padres o maestros porque se siente descalificado y ridiculizado (cuando se lo descalifica como “gordo”, “negro”, “bolita”, “peruca”, “villero”, “maricón”, etc.) por quien lo intimida y siente vergüenza, lo cual bloquea su posibilidad de hablar (Avilés Martínez, 2006). La humillación resultante, asociada con la vergüenza acerca de la propia persona, constituyen sentimientos destructivos o persecutorios que se registran como daños a la identidad (el niño debe tolerar el ataque debido a que no puede eludirlo ni pedir ayuda). El *bullying*, además, puede producirse dentro de las escuelas de nivel primario, secundario o hasta en establecimientos universitarios. Dentro de las escuelas, las acciones de hostigamiento pueden producirse frente a los docentes o autoridades (incluso durante el dictado de una clase) pero, generalmente, ocurren en lugares donde hay menos supervisión como los patios, pasillos, lugares de recreo, comedores, baños, también en el camino de la casa a la escuela, en el de la escuela al campo de deportes si lo hay o en los micros escolares (Miljiker, s.f.). En la actualidad, hay que incorporar al correo electrónico y las redes sociales como estrategias que utiliza el agresor para amenazar a la víctima en cualquier sitio.

Los criterios que consideró Olews para identificar la presencia de *bullying* incluyen el sentimiento de intimidación y exclusión por parte de la víctima (así como la percepción de una fuerza superior en el agresor), el aumento en la intensidad de las agresiones (es decir, ya no se tratan de un simple juego), la elección no al azar de la víctima y la intención premeditada de causar daño y la repetición en el tiempo. La agresión puede ser física, verbal o no verbal, indirecta o relacional (daño a una relación social), por expulsión social, por esparcimiento de rumores o por coacción a otro para que intimide a la víctima y/o bajo el anonimato o no en internet (Harel-Fisch, Walsh, Fogel-Grinvald, Amitai, Pickett, Molcho, Due, de Matos y Craig, 2011).

Si bien, existen diversas clasificaciones sobre los roles dentro de una situación de *bullying*, en general, se suele considerar solo tres principales: los intimidadores (agresor), las víctimas y los espectadores (alumnos sin implicación directa).

Para Olweus (1998) el agresor puede ser “activo” (agrede directamente a la víctima) o “social/indirecto” (utiliza seguidores para provocar la agresión). Los agresores suelen colocar apodosos discriminantes, hacer bromas pesadas y hacer referencia burlona ridiculizando a la víctima frente a los demás. Además, utilizan amenazas, son impulsivos y se suelen enojar fácilmente, no tienen bajo nivel de autoestima y poseen un nivel académico que podría ubicarse dentro del promedio (aunque se ha detectado, en un alto porcentaje, en alumnos repetidores) muestran una actitud negativa hacia la escuela, entre otras características (Cerezo Ramírez, 1997). En general, suelen ser impulsivos, poco empáticos, con poco control de la ira, falta de sentimiento de culpa, baja tolerancia a la frustración, déficit en habilidades sociales y resolución de conflictos, etc. (Cano y Louaces, 2006).

En cuanto a la víctima, estas personas optan por una posición pasiva ante las agresiones, no encontrando modos de defensa, lo cual lleva a fuertes sentimientos de inseguridad. Algunas de las características de este grupo de individuos suelen incluir un tamaño corporal diferente -más pequeño o más grande- que la mayoría de los otros chicos de su edad, o rasgos corporales visibles (color de piel, limitaciones físicas, etc.) lo que lo hace ser juzgado como débil o inferior; el pertenecer a alguna minoría (por

ejemplo, chicos de otros países o razas, una niña en un aula llena de niños, etc.) o haber denunciado anteriormente una situación de maltrato, entre otras. Además, presentan ansiedad/timidez, inseguridad, baja autoestima y escaso éxito social (Olweus, 2001).

Una de las acciones que suelen realizar quienes son atacados es alejarse de todo y tomar una actitud de introspección, no cuentan lo que les pasa y, en muchos casos, hasta terminan creyendo que son merecedores de tanto hostigamiento. Se sienten desprotegidos, humillados, aislados e indefensos. El maltrato entre iguales se oculta ante los adultos porque produce vergüenza en la víctima. Hay muchos casos de intimidaciones que no se denuncian por temor a las represalias (Olweus, 2001).

Por último, los observadores pasivos (espectadores) de la violencia escolar son personas que estarían bien informadas de la existencia del maltrato, capaces de identificar víctimas y agresores y de conocer los lugares donde se producen los hechos de violencia. Además, podrían sentir inseguridad y culpabilizar a la víctima, desarrollando una doble moral que les permite justificar la violencia, ya que piensan que si queda impune no debe ser tan mala (Sevilla y Hernández, 2006). A estas personas las caracteriza, entre otras cosas, el miedo a represalias, a ponerse en contra del agresor, una inseguridad en su papel si interviene en la pelea, temor a ser rechazado, etc. (Rigby y Johnson, 2006). La presencia de los espectadores en el *bullying* es muy elevada. En muchas ocasiones, suelen tener actitudes positivas hacia la víctima pero no las demuestra por la fuerte presión de los compañeros, el miedo a las represalias o la inseguridad en su intervención (Orte Socías, 2008).

Objetivo

El objetivo del presente trabajo fue explicitar la presencia de conductas relacionadas con el acoso en una muestra de adolescentes escolarizados, de ambos sexos, de la ciudad de Villa Mercedes (San Luis).

Diseño

Se realizó un estudio exploratorio, descriptivo y transversal.

Muestra

La muestra fue no probabilística de tipo intencional y estuvo conformada por 150 adolescentes, de ambos sexos, cuyas edades oscilaron entre los 12 y 17 años ($M = 14,13$; $DS = 1,505$) que concurrían a dos instituciones educativas de la ciudad Villa Mercedes (San Luis). Del total de la muestra, el 39,3% ($n=59$) son varones mientras que el 60,7% ($n=91$) son mujeres.

Además, el 71,3% ($n=107$) de los estudiantes asistían a una institución educativa pública mientras que el 28,7% ($n=43$) restante a una institución educativa privada.

Instrumento

Se aplicó el Cuestionario “Nos respetamos”: Violencia y agresividad escolar (Instituto de Enseñanza Secundaria José M^a Pereda, s.f.): Este cuestionario permite obtener información acerca de la presencia de manifestaciones de agresividad, violencia y/o maltrato entre compañeros de escuela, como así también, su naturaleza y frecuencia. Brinda un conocimiento de la conflictividad entre alumnos (agresores y víctimas). Consta de siete preguntas de las cuales: a) una de las preguntas permite la “autocalificación” del sujeto como víctima, agresor o espectador; b) otra de las preguntas tiene como opciones de respuesta una escala de tipo likert con cuatro posibilidades (0 = Nunca, 1 = Una vez, 2 = Varias veces y 3 = Muchas veces); c) otras tres preguntas (relacionadas con el lugar en donde ocurre la agresión, la persona que la realiza y las agresiones más frecuentes) permiten la selección de más de una opción de

respuesta entre varias propuestas; y las últimas dos preguntas son abiertas a desarrollar.

Se propone como criterios para la identificación de una víctima de *bullying*: la autocalificación de "Víctima" en el ítem 1 y la suma de 12 o más puntos en el ítem 2, así como haber seleccionado la opción de respuesta "Muchas veces" en dos o más conductas propuestas en el ítem antes mencionado.

Procedimiento

A los fines de poder realizar la recolección de los datos, se solicitó autorización a las autoridades de las instituciones educativas y a los padres o tutores de los adolescentes (a través de un consentimiento informado).

Se les informó acerca de la participación voluntaria y anónima, garantizando la confidencialidad. Los cuestionarios se aplicaron en forma individual, previa explicación de los objetivos de la investigación y de las instrucciones, en un sólo encuentro de aproximadamente 30 minutos.

Para el procesamiento de los datos se utilizó un software de análisis estadístico para las Ciencias Sociales, para realizar un análisis descriptivo (frecuencias, porcentajes y medias de los atributos).

Análisis de los datos

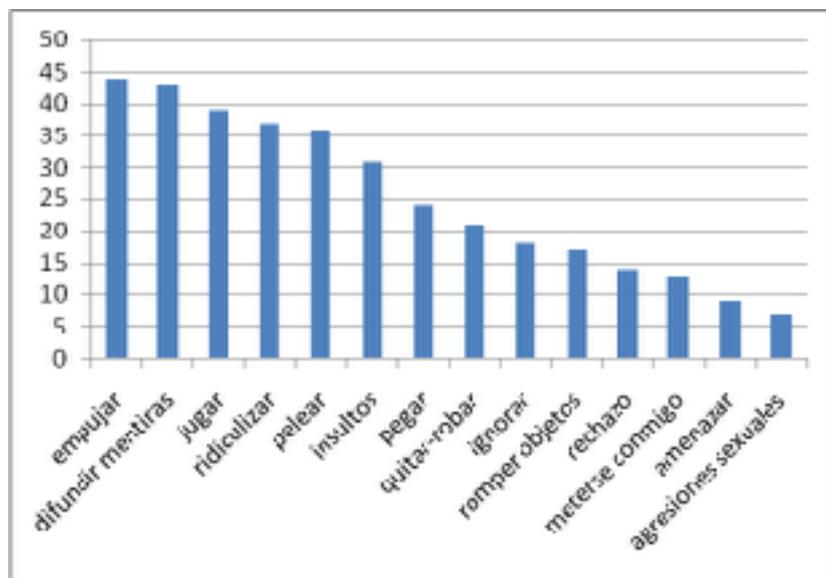
Teniendo en cuenta la clasificación de protagonismo dentro de una situación de acoso escolar, el 12,6% (n=19) de los mismos se autocalificaba como víctima, el 4,7% (n=7) como agresores y el 82,7% (n=124) restante como espectadores.

En relación a las situaciones de violencia vivenciadas por el grupo, en el ámbito educativo, el 44% (n= 66) manifestó haber sido empujado intencionalmente. El 24% (n= 36) informó recibir golpes, patadas, etc. El 9,3% (n= 14) fue amenazado repetidamente por sus compañeros. Un 43% (n=64) refirió haber sido blanco de mentiras y comentarios mal intencionados. El 13,3% (n=20) contestó afirmativamente a la opción "se han metido contigo". El 37,3% (n= 56) sintió que era objeto de bromas y burlas. El 31% (n=47) fue insultado o recibió apodosos descalificantes. El 21% (n=32) informó, que a menudo, les robaban o extraían objetos personales.

Además, al 17% (n=25) de los adolescentes les habían roto o estropeado objetos personales tales como mochilas, cuadernos, etc.; e incluso, el 39% (n=59) expresó que habían escondido y/o tirado sus pertenencias. El 18% (n= 27) se sintió ignorado o aislado del grupo. Mientras que el 14% (n=22) señaló haberse sentido directamente rechazado por el grupo de pares.

En cuanto a ser objeto de vivencias de índole sexual tales como gestos, toques, insultos obscenos o incluso el acoso sexual, el 7% (n=10) señaló haber sufrido esto. También, el 36% (n=54) expresó pelearse frecuentemente con algún compañero (Gráfico 1).

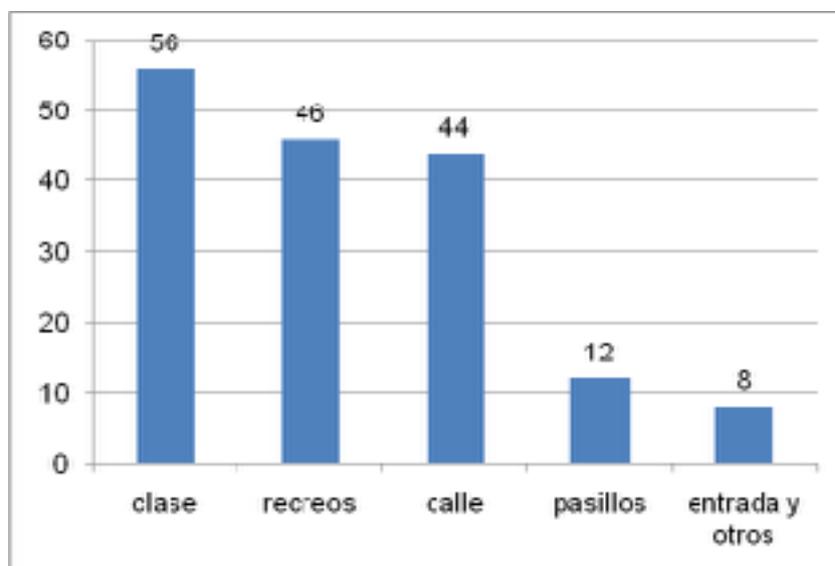
Gráfico 1. Situaciones violentas, agresiones o de deterioro de la convivencia (N=150)



En síntesis, y teniendo en cuenta el total de los adolescentes encuestados, el 42% (n=63) de los mismos informó haber sido objeto de agresiones físicas, psicológicas y/o sociales de manera cotidiana

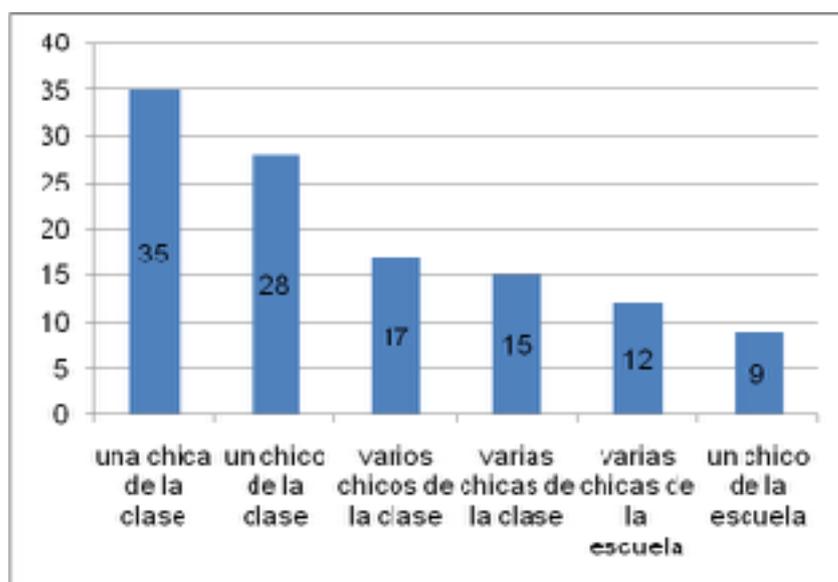
Con respecto a los lugares (Gráfico 2) señalados como ámbitos más frecuentes donde ocurrían las situaciones de maltrato (1), del total de los chicos entrevistados, el 56% (n=84) informó que las agresiones se producen dentro del salón de clase, el 46% (n=69) en los recreos, el 44% (n=66) en la calle, un 12% (n=18) en los pasillos de la escuela y un 8% (n=12) en la entrada, la salidas y/o los servicios sanitarios.

Gráfico 2. Lugares señalados por los adolescentes como escenarios del *bullying* (N=150)



En cuanto a la identificación de los agresores (1), en un mayor porcentaje, los adolescentes señalaron a una chica de la clase como la agresora más frecuente (34,6%; n=54), el 28% (n=42) a un chico de la clase, el 17% (n=25) informó que eran varios chicos de la clase, mientras que para el 15,3% (n=22) eran varias chicas de la clase. El 9,3% (n=13) mencionó a un chico de la escuela a la que concurrían, el 12% (n=18) a varias chicas de la escuela y el 8% (n=12) optó entre una chica de la escuela o varios chicos de la escuela (Gráfico 3).

Gráfico 3. Distribución de los agresores identificados por los adolescentes (N=150)



Cabe destacar que las últimas dos preguntas del cuestionario (al ser abiertas) fueron contestadas por un escaso número de adolescentes. A continuación se sintetiza las principales reflexiones del grupo.

Una de las preguntas hacía referencia a los sentimientos que se generaban frente a una agresión o falta de respeto; quienes contestaron, en general señalaron sentirse “muy mal” (2) e “impotentes”, señalando el poco interés por el bienestar de sus compañeros y, en algunos casos, teniendo que defenderse de las agresiones físicas.

La otra pregunta se refería sobre lo que se podría hacer frente a estas situaciones de violencia; la mayoría de las respuestas se orientaron hacia ignorar a quienes provocan las agresiones (“se deben ignorar a quienes generan agresiones”) o avisar a personas mayores (miembros de la familia, maestros, preceptor, etc.) que puedan intervenir en esas situaciones de acoso. También, algunos de los chicos respondieron con cierta resignación mencionando que “el respeto se ha perdido, por lo tanto lo que se haga es inútil”.

Teniendo en cuenta el papel asumido por los adolescentes en la dinámica del *bullying*, ya sean víctimas o agresores, se detectaron 19 adolescentes que se autocalificaron como víctimas de acoso escolar. Sin embargo, y teniendo en cuenta los requisitos determinados por el cuestionario para ser incluido en esta categoría, solamente 13 de estos chicos pudieron ser consideradas víctimas. De este total, 4 eran varones y 9

mujeres. Además, la mayoría de este grupo (n= 11) concurrían a la escuela pública y el resto (n=2) a la privada.

Por otra parte, del total de los adolescentes que se autocalificaron como agresores (n= 7), 6 eran mujeres y uno varón, concurriendo 5 de éstos a la escuela pública y el resto a la escuela privada.

Discusión

A partir de los datos obtenidos se puede concluir que, al igual que en otras ciudades de la República Argentina, en este grupo de adolescentes de la ciudad de Villa Mercedes (San Luis) estaría presente la problemática del acoso escolar.

Teniendo en cuenta la clasificación de los principales actores de la dinámica del *bullying* propuesta en el marco teórico, en esta muestra particular se observó un mayor número de espectadores que de agresores o víctimas. Esto coincide con lo encontrado por Pepler y Craig (1995) quienes manifiestan que siempre habría más espectadores y que por miedo a represalias no tendrían conductas de ayuda hacia la víctima.

Sin embargo, muchos de estos adolescentes autopercebidos como espectadores estarían, en realidad, siendo víctimas de agresiones de diferentes tipos. Quizás el no identificarse de esta manera estaría muy relacionado con una vivencia de temor a ser etiquetado como tal y quedar expuesto frente al curso (aunque se les informó de la privacidad de los datos). Además, la inclusión de comportamientos agresivos como formas de interactuar con los pares se está naturalizando en la cotidianidad, disminuyendo la capacidad de toma de conciencia de las consecuencias a corto y a largo plazo de estas maneras de comunicarse.

Lo mismo ocurrió con algunos de los autopercebidos como agresores, quienes también manifestaron estar sufriendo agresiones diversas. Esto lleva a reflexionar sobre la vulnerabilidad de todos los protagonistas, propia de la etapa evolutiva que atraviesan, y la necesidad de contención por parte de los adultos. Esto coincide con lo mencionado por Avilés Martínez (2006) quien considera que los adolescentes son una de las poblaciones de mayor vulnerabilidad a situaciones violentas ya sea como víctimas o como agentes de la misma.

El tipo de agresión vivenciada más informada por este grupo de adolescente fue la que incluye toda clase de violencia física, coincidiendo esto con el hecho de que en esta etapa, al estar terminando de delinear su personalidad y buscando una identidad, la manifestación física sería la única forma de expresión frente al otro. Además, las noticias relacionadas con la temática que transmiten, día a día, los medios masivos de comunicación muestran estas agresiones entre adolescentes de distintas partes del mundo.

Por otro lado, el hecho de que muchas de las situaciones de violencia se produzcan en lugares específicos de la escuela (especialmente el salón de clase y el patio de recreo) y que los agresores sean los propios compañeros de la clase, lleva a preguntarnos acerca del funcionamiento al interior de la misma en cuanto a la presencia del docente en el aula y durante los periodos de recreo observando las actividades de los chicos, la concepción de autoridad que se tiene del mismo (tan desvalorizada por la sociedad en general), reflexionando sobre la importancia de incorporar seriamente en el currículo determinados valores como contenidos transversales y la presencia de equipos interdisciplinarios capacitados en la temática.

Fue llamativo que quienes se definieran tanto como víctimas y como agresoras fueran mujeres. Esto no coincide con lo observado por Cerezo Ramírez y Esteban (1992) quienes encontraron que los varones estaban más implicados que las mujeres en ambos roles, mientras que estas últimas estaban más involucradas como víctimas. Sin embargo, actuales tendencias indicarían que las mujeres muestran una creciente

violencia por diversos motivos tales como “ser mas lindas unas que otras”, “interés por un chico”, “por ser buena alumna”, etc.

Otro elemento a tener en cuenta es que la mayoría de las víctimas y de los agresores informaron concurrir a la escuela pública, sucediendo aquí la mayoría de las situaciones de acoso, violencia y deterioro de la convivencia escolar. Esto, quizás, podría estar en estrecha relación a la cantidad de alumnos que concurren y la desproporción con la cantidad de personal presente en la institución. Además, las instituciones privadas, suelen tener mayor autonomía para la formación de equipos de profesionales que pudieran intervenir con la problemática.

En definitiva, la violencia escolar debe ser entendida no como un caso aislado sino como una problemática, reflejo de una sociedad violenta, con múltiples consecuencias negativas para el ser humano, sea víctima, espectador o agresor, tanto a nivel físico como psicológico, social y académico.

San Luis, 15 de mayo de 2015.

Notas

1. Tal como lo propone el cuestionario, se puede elegir más de una opción de respuesta para esta pregunta.
2. El comillado es nuestro y representa palabras o frases textuales.

Referencias Bibliográficas

Albores-Gallo, L., Saucedo-García, J., Ruiz-Velasco, S. y Roque-Santiago, E. (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud Pública de México*, 53 (3), 220-227.

Avilés Martínez, J. (2006). *Bullying: El maltrato entre iguales: agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Cano, T. y Louaces, V. (2006). *Permisividad familiar respecto al acceso del niño. Bullying: violencia en adolescentes y jóvenes*. Mataró.

Cerezo Ramírez, F. y Esteban, M. (1992). La dinámica bully-victima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista de Psicología Universitaria Tarraconenses*, vol. XIV, 2, 131-145.

Cerezo Ramírez, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.

Gómez Gallardo, L.M. y Macedo Buleje, J.C. (2009). Violencia y escolaridad en el sistema educativo peruano. *Rev. Investigación Educativa*, 13 (23), 29 – 38.

Harel-Fisch, Y.; Walsh, S. D.; Fogel-Grinvald, H.; Amitai, G.; Pickett, W.; Molcho, M.; Due, P.; de Matos, M. G. y Craig W. (2011). Negative school perceptions and involvement in school bullying: a universal relationship across 40 countries. *J Adolesc.* 34(4),639-52. Epub 2010 Dec 17.

Instituto de Enseñanza Secundaria José M^a Pereda (s.f.). *Materiales de Apoyo para la Elaboración de Proyectos Educativos y Curriculares. Cuestionarios*. Recuperado de http://iespereda.es/dep_orienta/materiales_apoyo_prof-recursos_convivencia.html#1.6 (14/09/2014)

Lleó Fernández, R. (1999) *La violencia en los colegios. Una revisión bibliográfica* [En red]. Recuperado de <http://www.cip.fuhem.es/violencia/revbiblio.html> (11/11/2013)

Miljiker, C. (s.f.) *Bullying: acoso escolar*. Recuperado de <http://www.perspectivastv.com/index.php/historias-y-personajes/la-masacre-de-carmen-de-patagones/item/78-violenciaescolar> (15/10/2013)

Olweus, D. (1998) *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. Madrid: Morota.

Olweus, D. (2001) *Olweus' core program against bullying and antisocial behavior: A teacher handbook*. Bergen, Norway: Author.

Organización Mundial de la Salud. (2003) *Informe mundial sobre violencia y salud*. Washington DC. OPS2003. Publicación científica.

Orsini, A. (2009). *Psicología. Una introducción*. Buenos Aires: A-Z editora.

Orte Socias, C. (2008). La corresponsabilidad educativa y social en el acoso e intimidación escolar. El rol del educador social. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, Nº 15 - marzo 2008 • tercera época. (ISSN 1139-1723).

Pepler, D.J. y Craig, W. (1995). A Peek Behind the Fence: Naturalistic Observations of Aggressive Children with Remote Audiovisual Recording. *Developmental Psychology*, 31 (4), 548-553.

Rigby, K. y Johnson, B. (2006). Expressed readiness of Australian school children to act as bystanders in support of children who are being bullied. *Educational Psychology*, 26, p. 425-441.

Sevilla Romero, C. y Hernández Prados, M.A. (2006). *El perfil del alumno agresor en la escuela*. VI Congreso internacional de educación CIVE.

Sourander A., Ronning J., Brunstein-Klomek A., et al. (2009). Childhood bullying behavior and later psychiatric hospital and psychopharmacologic treatment findings from the finish 1981 birth cohort study childhood bullying and later psychiatric treatment. *Arch Gen Psychiatry*, 66 (9), 1005-1012.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año XV – Número II (30/2014) pp. 97 - 107

La diversidad en la conducta sexual ¿es una conducta natural?

Diversity in Sexual Behavior: Is it natural?

Sonia Tifner

Universidad Nacional de San Luis

Miguel Angel De Bortoli

Universidad Nacional de San Luis

midebort@unsl.edu.ar

(Recibido: 16/09/13 – Aceptado: 01/04/15)

Resumen

El presente trabajo describe casos reportados de diversidad en la conducta sexual en animales desmitificando el concepto de que el objetivo único de la sexualidad en este reino es la reproducción. Se plantea que los científicos son etnocentristas al estudiar la misma conducta en el hombre y en el animal, adjudicándole fines adaptativos a éste en tanto que le reserva la exclusividad de sentimientos al hombre. Se detalla evidencia de que el hedonismo no es privativo del hombre así como tampoco la diversidad en la conducta sexual, lo que lleva a inferir que si esta última se halla en animales, es una conducta natural.

Abstract

This paper describes cases of diversity in the sexual behavior in animals, thus demystifying the concept that the only sexuality aim in this kingdom is reproduction. The study poses that scientists are ethnocentric when they study the same behavior in the human being and in animals, attributing adaptive goals to the last ones, and assigning feelings exclusively to the man. Evidence shows that neither hedonism nor the sexual behavior diversity is exclusively a man phenomenon, and as a result, we may conclude that if there is sexual behavior diversity in animals, then this is a natural behavior.

Palabras clave

diversidad sexual - hedonismo - reproducción - conducta natural - conducta adaptativa

Key words

sexual diversity - hedonism - reproduction - natural behavior - adaptive behavior

La diversidad en la conducta sexual ¿es una conducta natural?

¿Existe la diversidad en la conducta sexual en los animales? Responder a esta pregunta es importante, porque de la validez de su respuesta se desprenden criterios para describir o analizar la sexualidad humana. En realidad esto se ha venido haciendo de antaño en algunos ámbitos, cuando se equipara/ba la sexualidad humana a la función reproductiva, y por consecuencia, la homosexualidad como perversión porque no apunta a los fines procreativos. Afortunadamente esa visión limitada y estigmatizante se ha ido superando, aunque no en todos los círculos. Prueba de ello es que se han observado actitudes negativas hacia la homosexualidad en médicos (Bhugra, 1989)

psiquiatras, médicos de familia (Chaimowitz, 1991), psicólogos (Garnets, Hancock y Cochran, 1991), enfermeras educadoras (Randall, 1989), trabajadoras sociales (Wisniewski y Toomey, 1987) y estudiantes universitarios (Cotton-Huston y Waite, 2000; McKee, 2004).

Como indicador de una visión superadora, por primera vez, el DSM IV (APA, 1996), y por ende su versión revisada: DSM IV TR (APA, 2002) han excluido la homosexualidad como trastorno mental, ya que es considerada una elección tan válida como la heterosexual.

Ahora continuando con el hilo conductor de equiparar la conducta sexual humana con la animal ¿estamos comparando toda conducta sexual animal con la del hombre o estamos sesgando y cotejando sólo algunos aspectos de ella?

Muchos de los hallazgos que hoy se conocen sobre la conducta de las personas, surgieron de las investigaciones de laboratorio con animales: baste recordar el famoso experimento de Pavlov sobre el condicionamiento (1927) y cuya extrapolación ha sido probada y validada, y no se puede negar que gracias a su estudio se sabe mucho más del comportamiento humano.

Otro tema de discusión fuera de este debate, es si es lícito equiparar al hombre con otro vertebrado, pero dejemos que la ciencia responda por sí sola: algunas conductas se condicionan clásicamente en el hombre (Delgado, Olsson y Phelps, 2006), y bajo determinadas circunstancias se han descubierto a partir de estudios con otros animales en entornos no naturales, aunque luego se las ha observado en ambientes ecológicos también.

La Psicología comparada, rama de la Psicología que busca el conocimiento de la conducta humana y de los mecanismos que la provocan a través del estudio de otras especies, contrastándolos con los de las personas, ha aportado mucho para saber lo que se sabe del comportamiento de la gente. Por supuesto se deben tener en cuenta las limitaciones de este enfoque, es decir, el que no toda conducta humana es observada en la conducta animal, pero con estas salvedades, ¿qué mejor que profundizar en la conducta sexual animal para “confrontarla” con la conducta sexual humana? No se considerará la crucial importancia que tiene la cultura y la sociedad en el comportamiento de las personas, ya que no responde al fin de este escrito, sino que se intentará responder si la diversidad sexual es una conducta natural o su antónimo, antinatural. Esto partiendo de considerar que si una conducta es natural, debiera observarse en el reino animal.

Si muchos biólogos, zoólogos, etólogos, por razones que intentaremos dar cuenta, han dejado de lado el estudio de esta temática, para limitarse a investigar y analizar únicamente el comportamiento reproductivo animal como única expresión del comportamiento sexual, obviamente que se van a hacer comparaciones erradas, debido a la falta de un estudio completo e integral.

De acuerdo a la Enciclopedia Ilustrada de la Lengua Castellana (1973) todo fenómeno natural proviene o está relacionado o es producido por la naturaleza. Se define como antinatural al adjetivo opuesto a lo natural.

Primero habría que responder ¿qué es una conducta natural?, ¿y qué mejor que la Etología para responder a esta pregunta? La Etología, subdisciplina de la Psicobiología, sostiene que la conducta es un conjunto de rasgos fenotípicos: esto significa que está determinada por factores genéticos y ambientales, y es por tanto fruto de la selección natural. Para la Etología, la conducta natural de los animales es la que ocurre en el medio ambiente natural y el estudio etológico típicamente sigue la secuencia de observar y conocer, describir cuantitativamente, y por último plantear preguntas precisas y contestarlas por medio de más observaciones o experimentos (Corsi y Corsi Cabrera, 2004).

Pues bien ¿por qué no conocer entonces la conducta sexual animal para saber cuál es la conducta sexual natural? No hace falta citar trabajos para plantear la obviedad de que en ella, una de las funciones es la reproducción, como en el hombre. En ambos estratos zoológicos, existe la conducta heterosexual que lleva a la procreación: basta con observar animales (domésticos o no) de ambos sexos biológicos conviviendo para ver que tienen conductas de cópula y que nacen crías. Lo mismo sucede en cuanto al hombre: el crecimiento sociodemográfico es un indicador, solo es necesario ver los registros de nacimientos, la curva de crecimiento de la población para comprobar esto, o incluso nuestra propia existencia, fruto de relaciones heterosexuales o sus derivados. Por lo tanto, la existencia de todo individuo es la consecuencia de una relación heterosexual o sus formas indirectas -por ejemplo fertilidad asistida en todos sus modos como *in vitro*, alquiler de vientre, etc.-. En síntesis: en los vertebrados la reproducción se da como resultado de relaciones heterosexuales en circunstancias adecuadas y favorables, tales como el período estro de la hembra, más la calidad y cantidad de espermatozoides del macho, etc.

Pero dejando de lado el hecho de que la función reproductiva como mecanismo adaptativo para que las especies subsistan, es innegable, y esto, al menos en los vertebrados se da en relaciones heterosexuales, en otros vertebrados además del humano, se dan otro tipo de relaciones sexuales, como con el mismo sexo, cuya función evidentemente no sería la reproducción. Entonces ¿cuál sería esa función?

Si existen relaciones sexuales entre miembros del mismo sexo en los animales, es posible inferir que esta conducta sexual diversa, diferente a la de la reproducción, es una conducta natural.

Bruce Bagemihl (1999) en su obra “Exhuberancia Biológica: Homosexualidad Animal y Diversidad Natural”, describe que más de 300 especies, entre mamíferos y pájaros, se encuentran involucrados en conductas homosexuales y otras conductas sexuales no procreativas. Dichas especies copulan frecuentemente, es decir tienen actividad sexual fuera de la época de celo, incluyendo cuando las hembras están preñadas y durante la incubación de los huevos en ovíparos. Y todas estas actividades sexuales constituyen una gran proporción de toda la actividad sexual.

¿En qué especies ha hallado este autor estas prácticas sexuales alternativas? En los urias, conocidos como araos (*Uria aalge*) -ave de las aguas de los mares del norte-, en los monos narigudos (*Proboscis monkey*) que se hallan en las costas de la isla Borneo, en el antílope addax, llamado comúnmente antílope blanco (*Addax nasomaculatus*), en el mono rhesus (*Macaca mulatta*), en el ñu (*Connochaetes taurinus*), en el tamarino león dorado o tití leoncito (*Leontopithecus rosalia*) -mono del nuevo mundo, cuya melena abundante le ha valido el nombre de león- y en la cabra de montaña entre otros.

Entonces, ¿cuál sería la función de estas actividades sexuales electivas que no apuntan a la reproducción en otras especies que no son el hombre?, y más aún, si esta variedad de comportamientos sexuales que no tienen objeto la fecundación, es de naturaleza animal, ¿no estaríamos hablando de la diversidad sexual como un fenómeno natural? La lógica encadenada de estas respuestas nos llevan a responder que sí: si los animales que no son el hombre, tienen una multiplicidad de prácticas sexuales optativas comprobadas empíricamente, y si existen también en el hombre, forma parte de la naturaleza, es un acontecimiento natural.

Ahora bien, alguien podría objetar que aunque se hayan encontrado conductas homosexuales o alternativas en los animales, la conducta sexual humana se diferencia de la de estos, por ejemplo en todo lo que haga a la función erótica o placentera de la sexualidad. Y acá nuevamente algunos científicos vuelven a atacar este principio. En el *Journal of Applied Animal Behaviour Science*, Balcombe, (2009), en su artículo “Placer animal y su significado moral” plantea que la copulación en los animales viene motivada

por el deseo (conducta apetitiva) y reforzado por el placer (conducta de consumación). Sostiene que la ciencia es miope al interpretar la existencia animal, ya que los científicos asumen que sus parientes vertebrados son inconscientes, en el sentido de que carecen de esta función superior, la consciencia, y no tienen sentimientos, y que explican su accionar desde un punto de vista evolutivo únicamente. Sentencia este autor: dan cuenta de la misma conducta con lentes diferentes cuando se trata de un animal o cuando se trata del hombre. Cuando justifican la del primero le atribuyen un fin adaptativo, en tanto que para la del segundo, un fin hedonista. Cada vez hay más argumentos y evidencias de que los animales son conscientes, seres que experimentan y sienten. Negarles tales experiencias por negligencia (u omisión), al no tratar esos temas los estudiosos, los convierte en obsoletos y antropomórficos (Burghardt, citado en Balcombe 2009), en tanto antropocéntricos, a la vez que la ciencia pierde rigor. En conclusión, a través de la lente humana, algunos hombres leen la conducta animal desde una posición asimétrica, reduciendo a éstos a seres anhedónicos, que no tienen sentimientos ni emociones, y es desde ese lugar que interpretan la conducta sexual animal.

Prueba de esta miopía es que hay importante evidencia de un estado afectivo interno en animales (Panksepp, 2005). Journals científicos respetables han publicado investigaciones sobre la moral de los perros y chimpancés, la alegría de las ratas, el duelo de los elefantes, empatía en ratones y temor en peces (Bekoff, 2007). Así como conductas de salud, interpretado como alegría por la investigadora, en elefantes que se reencontraban luego de haber estado separados durante un tiempo (Moss, 1988). También se ha venido reuniendo información sólida sobre las experiencias de sufrimiento tales como dolor, temor, frustración y privación en animales de granja (Duncan, 2006).

Entonces, ¿por qué cuando se habla de conducta sexual animal se la limita únicamente a fines reproductivos, como si los animales no tuvieran la capacidad de sentir? Por un lado, porque el estudio de los afectos en general, incluyendo los del mundo animal, había quedado relegado por influencia del Positivismo. El conductismo, emergente de esta postura filosófica, disciplina que surgió con John Watson (1858/1958), consideraba a la conducta manifiesta como único objeto de estudio científico de la Psicología. Esta postura había frenado las investigaciones respecto del mundo subjetivo en general, debido a la imposibilidad de medir las emociones de modo directo en su surgimiento. Hasta mediados del Siglo XX, la ciencia, por razones metodológicas y filosóficas excluyó de su estudio los estados afectivos. Así, bajo la influencia del Positivismo, los afectos habían quedado fuera del espectro de la ciencia en general (Fraser, 2009) incluyendo el mundo animal.

Con el advenimiento de la Psicometría, se han ido creando métodos que podían dar cuenta de esta área del conocimiento antes vedada, pero el estudiar este aspecto en el reino animal tampoco ha sido posible porque ellos no pueden reportar su experiencia interna. Afortunadamente para este campo de investigación, las emociones involucran además cambios conductuales y fisiológicos en esta población (Lemer y Keltner, 2000), accesibles al conocimiento. En estos últimos aspectos deberían centrarse los investigadores que estudien el mundo subjetivo de los animales. Su abordaje es axial para no malinterpretar, sesgar o hacerlo de un modo antropocéntrico, el comportamiento animal, particularmente el sexual, que es el tópico de este trabajo. Veamos las evidencias y argumentos que nombra Balcombe, (2009) respecto de que los animales son seres hedonistas.

1) El placer es adaptativo así como el dolor lo es. En tanto el displacer del segundo guía al animal a que se aleje de estímulos que pueden quitarle la vida, por ejemplo el quemarse con fuego, el primero recompensa las conductas que la promueven, a saber: alimentarse o copular.

2) Los seres humanos sienten placer. Los científicos conocen y aceptan este fenómeno sensorial. El conocer que esta sensación existe en algunas especies (el hombre) da pie para asumir que pueda existir en otras diferentes.

3) Los animales sienten dolor y estrés. Hay fuerte evidencia que apoya que los vertebrados los experimentan. Por ende, si tienen la capacidad para sentir dolor y estrés, ¿por qué no placer?

4) Los animales se comportan como si sintieran placer. Muestra de ello es la conducta de juego. Dicha conducta está ampliamente extendida en mamíferos y en casi la mitad de todas las familias avícolas (Ortega y Bekoff, citado en Balcombe, 2009). Inclusive conductas sugerentes de juego se hallan en reptiles, peces y cefalópodos (Burghardt, citado en Balcombe, 2009). Cuando los humanos eligen algún deporte, probablemente lo hagan porque es bueno para la salud también, pero principalmente porque lo disfrutan, entonces ¿por qué atribuirles, cuando se trata de animales sólo fines adaptativos? Esto es lo que denuncia Balcombe (2009) en su publicación, que en los animales la mayoría de las conductas son reducidas por los estudiosos a fines evolutivos y no hedonistas. Allí es donde el hombre se torna antropocéntrico, como si la capacidad de jugar por placer, por ejemplo, fuera exclusiva de la especie humana.

5) Esta mirada sesgada se traslada a la alimentación también. Nadie niega el indispensable valor de la comida tanto para el hombre como el animal. Si hay inanición se muere, no obstante, cuando de estos últimos se trata, únicamente se ve la comida con el fin de supervivencia, cuando en realidad hay evidencia de que los animales (tanto como los hombres), saborean su comida, tienen preferencias (Johnston y Fenton, citado en Balcombe, 2009), o sea, ejecutan acciones por placer y no meramente por no morir de hambre. Esto también lo podemos observar nosotros, cuando a nuestro perro le gusta más un alimento balanceado que otro, de una marca más que de otra. Si se limitara únicamente al fin de alimentarse para sobrevivir, les daría igual cualquier alimento, y vemos que esto no es así.

6) El contacto: el cual no es indispensable para la supervivencia como el alimento pero sin embargo juega un rol clave en la interacción social de las especies. Por ejemplo los chimpancés pasan el 20 % de su vida de despiertos acicalándose entre ellos (Uhlenbroek, citado en Balcombe, 2009). Las ratas disfrutan de las cosquillas que le hacen los humanos: esto fue establecido en un experimento en el cuál tenían que pulsar dos palancas: 1) cuyo refuerzo era las cosquillas en la barriga, y 2) sin refuerzo. El resultado fue que las ratas presionaban la primera palanca con el fin de obtener cosquillas, es decir, porque lo disfrutaban, ya que sólo obtenían este refuerzo y nada más (Burgdorf y Panksepp, citado en Balcombe, 2009).

7) Otros placeres que buscan las especies es el confort. Si está demasiado caluroso, buscan la sombra, si demasiado frío, buscan el sol, confort que también nosotros buscamos.

8) El comportamiento sexual: se ha establecido que también en este aspecto la postura de muchos científicos es reduccionista, ya que sobreestiman la función reproductiva de la sexualidad en los animales, la cual, por supuesto es importante, ya que sino la especie se extinguiría, pero no explica todas las otras prácticas sexuales alternativas descritas anteriormente.

También se puede citar la similitud de los circuitos límbicos cerebrales implicados en las reacciones del afecto en humanos y otros mamíferos (Murray, O'Doherty y Schoenbaum, 2007; Heimer, Van Hoesen, Trimble y Zahm, 2008; Haber y Knutson, 2010). Si son similares probablemente se comporten de modo equivalente.

Bagemihl (1999) también ha observado sexo grupal (orgías) en delfines rotadores o tornillos (*Stenella longirostris*), quienes son muy famosos por sus acrobacias; en las ballenas de Groenlandia (*Balaena mysticetus*), conocidas por tener la boca más grande del mundo; en las ballenas grises (*Eschrichtius robustus*) denominadas ballenas del

diablo por la resistencia que ofrecían para su caza, en golondrinas y en garzas. Además ha hallado formas múltiples de montarse cuyo fin no es el reproductivo. Esto lo ha observado en mamíferos tales como el macaco japonés (*Macaca fuscata*) conocido también como mono de nieve, cuya jerarquía es matrilineal y conocido porque es una de las pocas especies que lava su comida antes de ingerirla. Las ha encontrado también en las ovejas de montaña, monos koalas, en los caballos tahki (que significa espíritu) o en el caballo Przewalski (*Equus ferus przewalskii*), oriundo de las tierras de Mongolia; en el antílope acuático (*Kobus ellipsiprymnus*), que pese a su nombre no lo es: sólo se refugia en el agua para esconderse de sus depredadores; en el jabalí verrugoso, en el pecarí de collar (Javelina *Tayassu*) que es una especie de cerdo; en el jabalí (*Phacochoerus africanus*) y en pájaros incluyendo el combatiente (*Philomachus pugnax*) ave medio zancuda que se reproduce en los pantanos y prados húmedos de Eurasia; en el ave martillo (*Scopus umbretta*), ave zancuda de Tanzania, y en los pinzones (*Fringilla coelebs*), pájaro muy difundido y conocido por toda Europa, Asia Occidental, África Noroccidental. Estos modos de montar sin copular incluyen, que la hembra monte al macho, o que éste la monte sin erección o con erección pero sin penetración, y montar de costado en el cual la penetración es imposible.

Bagemihl (2000) también ha observado el cortejo, monta y penetración anal en el bisonte americano y la monta de una hembra por otra. Inclusive los indios lakota se refieren a ellos como los dos espíritus, haciendo alusión a la cualidad transgénero. Este autor ha encontrado prácticas homosexuales en los dos sexos de los elefantes africanos y asiáticos, cuyos encuentros sexuales son muy afectivos, a diferencia de los heterosexuales que son muy efímeros. Asimismo en los leones machos y hembras tanto como en machos jirafas.

La homosexualidad animal está tan documentada que en el Museo de Historia Natural, en Oslo, se realizaron muestras fotográficas con 1500 especies de animales titulada ¿Contrario a la Naturaleza?, organizada por el biólogo noruego Geir Einar Ellefsen Soeli (El mundo, 2006). En ella se incluían imágenes que iban desde pulpos, insectos como arañas, hasta perros, gatos, loros y todo tipo de mamíferos en los que se ha detectado un comportamiento homosexual. Si bien esto no fue muy bien recibido por buena parte del público, la muestra se ha llevado a cabo con el fin de desmitificar la homosexualidad como contraria a la naturaleza.

Bagemihl (1999) encontró también distintas formas de sexo oral, estimulando los genitales del compañero con las manos, garras, aletas y distintos modos de estimulación anal en distintos animales. También ha hallado acoplamiento inter-especies y masturbación, ambas actividades sexuales no se pueden explicar por fines reproductivos aunque sí por los hedonistas.

Se ha topado asimismo con la masturbación en animales, también encontrada por otros autores (Judson, 2003), tanto en hembras como machos mamíferos. Los gatos y los perros son un ejemplo que quizás llegamos a presenciar, aunque hay evidencias más sólidas documentadas (Root, 2005) y se ha hallado además en pájaros, pero menos frecuentemente (Winterbottom, Burke, Birkhead, 2001).

Se ha hecho referencia que Bagemihl (1999), este pionero en mirar la sexualidad animal de un modo diferente al de procrear, había hallado en ese entonces 300 especies involucradas en prácticas homosexuales. Pues bien, además halló, que muchas de ellas también tenían prácticas heterosexuales, es decir, tenían los dos tipos de prácticas: lo que nosotros podríamos describir como bisexuales en humanos o, como ya forma parte de una de las varias identidades sexuales: hombres que tienen sexo con hombres y además tienen sexo con mujeres.

También se han hallado comportamientos sexuales dimórficos en animales, es decir que difieren o no son esperables según su sexo (Root, 2005). Esto se ha hallado en perros, gatos y en la hiena manchada. Este último caso es muy interesante, ya que en

un primer momento se pensaba que la hiena manchada hembra era hermafrodita u homosexual, sobre todo por su sistema urogenital, muy similar al pene del macho. Además, al tener un sistema matrilineal, con un componente fuerte sexual, siendo más grande que el macho, de apariencia masculina y más agresiva, daba toda la pauta de tener el comportamiento macho incorporado, además de su apariencia. Actualmente se sabe que poseen niveles elevados de testosterona en el útero, y que esta especie ha sido masculinizada sin ser defemenizada. Esta masculinización sin defeminización se ha hallado en casos humanos también.

La problemática de la identidad sexual, es un tópico complicado (tanto en el hombre como en el animal) porque, en referencia a los humanos solamente, se han hallado al menos 14 “tipos de sexos” que contiene la misma persona, y cuando alguno de ellos no está en sintonía con los otros, aparecen lo que el DSM IV TR pueden diagnosticarse como “trastornos de identidad Sexual”. Ya desde la Biología inclusive, el desarrollo sexual humano es un proceso complejo, en el que, en cada estadio puede haber convergencia o no en la identidad sexual de la persona.

Los diferentes tipos de asignación del sexo en el humano son:

1) Sexo génico: el cual se determina por la presencia (+) o ausencia (-) del gen SRY, denominado conmutador del sexo. Cuando es +, será masculino, cuando es -, será femenino. Ante su presencia, el cual se halla en el cromosoma Y, las gónadas indiferenciadas se convertirán en testículos, debido a una enzima que produce denominada F.D.T. (factor determinante de los testículos). Su ausencia hará que las gónadas indiferenciadas se transformen en ovarios.

2) Sexo cigótico o cromosómico: el cual se determina en el momento de la fecundación y depende del gameto del padre, ya que si éste aporta una X, se desarrollará una mujer (XX) a nivel cromosómico, en cambio, si aporta una Y, se desarrollará un hombre (XY) a este nivel.

3) Sexo cromatínico: Depende de la existencia del corpúsculo de Barr. Las mujeres son cromatín + y los hombres son cromatín -. Las personas con síndrome de Klinefelter son cromatín +, aunque su sexo fenotípico sea el de un varón.

4) Sexo cariotípico: las mujeres poseen un sexo genético XX, tienen un cariotipo 46 XX, en tanto que los hombres con un sexo genético XY, poseen un cariotipo 46 XY. Hay variantes como el síndrome de Klinefelter, que son 46 XXY.

5) Sexo ductal: Se desarrolla por la presencia o no de los andrógenos. En caso de que haya ausencia de estas hormonas, el conducto de Muller se desarrollará en genitales internos femeninos, y en caso que los andrógenos estén presentes y ejerzan su efecto, potenciarán el desarrollo del conducto de Wolff, los que luego se transformarán en genitales internos masculinos.

6) Sexo gonadal: Se halla determinado por presencia de testículos u ovarios, y también están los que tienen las dos gónadas (hermafroditas).

7) Sexo hormonal: Una vez desarrolladas las gónadas, las hormonas sexuales ejercerán un efecto permanente y organizacional, sobre el cerebro (sexo cerebral) y sobre los órganos sexuales. A su vez va a haber un efecto activacional de las hormonas, estimulando el deseo sexual, la erección y la eyaculación o induciendo la ovulación.

8) Sexo germinal: Está dado por las células germinales que produzcan: óvulos u espermatozoides.

9) Sexo genital externo: pene, vagina, hermafroditismo y pseudohermafroditismo.

10) Sexo fenotípico, corporal o somático: Se halla comprendido por los caracteres sexuales secundarios y refiere a la forma típica del cuerpo femenino o masculino. En general coincide con el sexo gonadal, salvo en los intersexuales que hay discrepancia parcial o total.

11) Sexo cerebral: Hay diferencias estructurales en el hipotálamo del hombre, mujer y variantes. Funcionalmente, en el del primero, hay una actividad continua en cuanto a la liberación de gonadotrofinas, y de actividad cíclica para las segundas. Si en este último hay exposición prenatal a los andrógenos, el cambio es irreversible.

12) Sexo legal: Es el que es asignado civilmente: hombre o mujer.

13) Sexo de crianza: Es aquel con el cual se lo ha criado (familia, tutores, etc.)

14) Sexo psicológico: Constituye aquel con el que se identifica la persona, independientemente de su biología. En los casos de hermafroditismo, este sexo adquiere una importancia vital para las decisiones de intervención quirúrgica.

A modo de ejemplo, voy a citar algunos casos donde hay desarmonía entre los distintos niveles de asignación del sexo. a) Síndrome de feminización testicular: en el cual el sexo cromosómico, génico, gonadal y hormonal son masculinos pero los genitales externos, los caracteres sexuales secundarios, el sexo de crianza y muy probablemente el psicológico son femeninos, en un individuo que posee andrógenos en sangre, pero sus receptores celulares están alterados. b) Varones XX: aparecen uno entre 20.000 nacimientos. Tienen apariencia externa masculina, los casos estudiados tienen orientación sexual de varón, aunque su sexo cromosómico sea de mujer, con niveles bajos de andrógenos (Wolf, Schempp y Scherer, 1992). d) Hermafroditas verdaderos: el 59,9 % son XX (sexo cromosómico), pero también hay mosaicos genéticos 46 XX/46 XY (el 12,8%) y hermafroditas 46XY (el 12,3%): estos casos muestran que el ser humano tiene la potencialidad de formar los dos tipos de gónadas: testículo y ovario en el mismo individuo, y esto no hace más que corroborar la bisexualidad de la gónada primitiva indiferenciada (Solari, 2004). Solari es un genetista, y, como tal, plantea desde la Biología el aspecto constitutivo que tenemos las personas de desarrollar ambos sexos, entonces, si desde lo orgánico tenemos esa capacidad, no cuestionada por cierto, ¿por qué es más difícil de aceptar la diversidad sexual en sentido psicológico?

Pues bien, se han descrito y citado variadas prácticas sexuales en los animales observadas también en los humanos, y se intentó fundamentar la complejidad sexual como hecho natural, ya sea desde los animales o desde la Biología en todos los vertebrados, incluyendo al hombre.

Han quedado excluidas de este ensayo algunas prácticas fuera del campo de investigación animal como la pornografía, ya que los medios de comunicación son exclusivos del hombre. Particularmente no se ha hallado en la búsqueda bibliográfica realizada, muchas especies en las que se den cópulas con cachorros (pedofilia en el humano): sólo hemos hallado su existencia en elefantes; probablemente un zoólogo con una mirada no dogmática pudiera aportar con objetividad el número de especies que mantienen estas prácticas. Desconozco también en qué especies fuera del hombre, se dan violaciones y sadismo, pero voy a citar textualmente -en una entrevista que otorgó- a Pomeroy (1971), quien fuera integrante del equipo de Kinsey, como tal una autoridad en la materia. Este investigador sostuvo: "... ¿otros animales violan, tienen relaciones con individuos más jóvenes de su especie, tienen comportamientos sádicos? Sí, algunos lo hacen. Entonces, por definición filogenética, prácticamente nada de lo que los hombres hacen sexualmente deja de ser parte de su naturaleza y herencia de mamíferos". En otra parte de la entrevista plantea: "Por otro lado, masturbación, homosexualidad y actividad oral genital son comunes en casi todas las especies de mamíferos; incluso las relaciones sexuales entre mamíferos de diferentes especies y entre mamíferos y objetos inanimados son más comunes de lo que popularmente se cree...".

De la diversidad de experiencias sexuales en animales, creo que casi todas halladas en el hombre, se desprende que ninguna de las prácticas sexuales humanas son antinaturales, hasta incluso las parafilias, por lo que, aparentemente o: a) los animales

sienten deseo y placer, o b) los humanos tampoco lo sentimos, lo cual es muy fácil de negar: pues las personas sienten placer y deseos.

También podríamos plantear que: a) los animales son perversos, y como tal, también lo somos nosotros, o b) no lo son ellos, y por ende no lo somos nosotros, sexualmente hablando y con las excepciones que establezco a continuación: No incluyo en esta discusión las prácticas sado-masoquistas, violaciones, ni tampoco la pedofilia: sólo cité su existencia en animales para graficar nuestra posición de que prácticamente todo lo que el humano hace en su comportamiento sexual, también lo hacen los animales. Las excluimos porque por convención, a la cual se adhiere, en Sexología humana se considera aceptable, toda conducta entre adultos (por lo cual se descarta la paidofilia), consentida y que no infiere daño a ninguno de los involucrados (por tanto se exceptúan las violaciones, prácticas sádicas o masoquistas) aunque fueran aceptadas por todas las partes involucradas.

Judith Butler, una de las teóricas más reconocidas sobre género, sexualidad, identidad y poder, profesora de Literatura Comparada y Retórica de la Universidad de California, Berkeley, en su libro *Problemas de Género: Feminismo y la subversión de la identidad* sostiene que “no hay identidad de género detrás de las expresiones de género” (1990: 25), ya que el género es una actuación: es lo que uno hace en determinado momento más que lo que uno es de modo universal. Ella plantea la identidad no como algo conectado a una esencia sino de libre discurrir (*free-floating*), conectado al acto (*performance*) y esto es una de las principales ideas de la teoría *queer*, de la que es una referente. Butler adhiere a posturas antropológicas y sociológicas que entienden el género como una relación entre lo socialmente constituido en contextos específicos. En otras palabras, el género más que ser un atributo fijo de una persona, debería ser visto como un fluido variable el cual emerge y cambia en contextos y momentos diferentes. Según esta autora, no habría identidad permanente ni correlación, entre por ejemplo los *drag-queen*, los transgéneros y las prácticas sexuales, y la distribución de lo hetero, lo bi, y las inclinaciones hacia lo homosexual, ya que no puede ser identificado dentro de un viaje cambiante o desviante de género. *Drag-queen* es una de las variantes binarias de la identidad transgénero; *Drag* describe a un hombre que se viste y actúa como una mujer de rasgos exagerados, con una intención primordialmente histriónica que se burla de las nociones tradicionales de la identidad de género y de los roles de género.

A pesar de que parezca una sobresimplificación de esta reconocida teórica y todo su trabajo, en síntesis, lo que Butler desarrolla es que independientemente de las prácticas sexuales que uno desarrolle, no hay una identidad sexual que la guíe. Por eso critica al feminismo, el que considera que habría una identidad sexual, cayendo en la normatividad (sexual) al igual que la heterosexualidad.

Retomando el punto de la diversidad sexual en los animales, y analizando la multiplicidad de prácticas que ellos ejecutan, probablemente no tengan una identidad sexual, al menos como atributo estable en todas las especies ni en toda la población de cada una de ellas. Entonces quizás esto de que hay quienes tienen una identidad sexual de modo fijo, tanto en el hombre como en los animales, sólo sirve para explicar un porcentaje de individuos de ambos nichos ecológicos, no la totalidad.

San Luis (Argentina), 16 de Septiembre de 2013.

Referencias bibliográficas

Asociación Psicológica Americana (1996) *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (4 edición.). Barcelona: APA.

Asociación Psicológica Americana (2002) *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. Texto Revisado* (4 edición.). Barcelona: APA.

- Bagemihl, B. (1999) *Biological Exuberance: Animal Homosexuality and Natural Diversity*. London: Profile Books, Ltd..
- Bagemihl, B. (2000) Left Handed Bears & Androgynous Cassowaries. Homosexual transgendered animals and indigenous knowledge. *Whole Earth*. http://findarticles.com/p/articles/mi_m0GER/is_2000_Spring/ai_61426233/pg_2/?tag=content;col1
- Balcombe, J. (2009) Animal Pleasure and its moral significance. *Applied Animal Behaviour Science*, 118, 208-216.
- Bekoff, M. (2007) Are you feeling what i am feeling? *The New Scientist*, 194, 2605, 42-47.
- Bhugra D. (1989) Doctors' attitudes to male homosexuality: a survey. *Psychiatric Bulletin R Coll Psychiatr* 3, 426-8.
- Brosnan, S. F. y de Waal, F.B.M. (2003) Monkeys reject unequal pay. *Nature* 425, 297-299.
- Burghardt, G. M. (2007). Critical anthropomorphism, uncritical anthropocentrism, and naïve nominalism. *Comparative Cognition & Behaviour Reviews* 2, 136-138.
- Butler, J. (1990) *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Cotton-Huston, A.L. y Waite, B. M. (2000) Anti-homosexual attitudes in college students: Predictors and classroom interventions. *Journal of Homosexuality*, 38(3), 117-133.
- Corsi, M., Corsi Cabrera, M. (2004) *Aproximaciones de las neurociencias a la conducta*. Distrito Federal: UNAM Ediciones.
- Chaimowitz, G. A. (1991) Homophobia among psychiatric residents, family practice residents and psychiatric faculty. *Can J Psychiatry* 36, 206-9.
- Delgado, M. R., Olsson, A. y Phelps, E. A. (2006) Extending animal models of fear conditioning to humans. *Biological Psychological*, 73, 39-48.
- Duncan, I. J. H. (2006) The changing concept of animal sentience. *Applied Animal Behaviour Science*, 100, 11-19.
- Fraser, D. (2009) Animal Behaviour, animal welfare and the scientific state of affect. *Applied Animal Behaviour Science*, 118, 108-117.
- Garnets, L., Hancock, K. A, Cochran, S. D. et al (1991) Issues in psychotherapy with lesbians and gay men. A survey of psychologists. *Am Psychol* 46,964-72.
- Haber, S. N. y Knutson, B. (2010) The reward circuit: linking primates and human imaging. *Neuropsychopharmacology*, 35, 4-26.
- Heimer, L., Van Hoesen, G.W., Trimble, M. y Zahm, D. S. (2008) *Anatomy of Neuropsychiatry: The New Anatomy of the Basal Forebrain and its Implications for Neuropsychiatric Illness*. Amsterdam: Elsevier Academic Press.

Homosexualidad Animal. (2006, 30 de Octubre) *El Mundo*.

Recuperado de: www.elmundo.es/elmundo/2006/10/27/ciencia/1161950798.html

Judson, T. (2003) *Dr Tatiana's Sex Advice to All Creation: The Definitive Guide to the Evolutionary Biology of Sex*. London: Vintage.

Lemer, J. S. y Keltner, D. (2000) Beyond Balance: How and a model of emotion-specific influence on judgement and choice. *Cogn Emotion*, 14, 473-493.

McKee, H. A. (2004) Always a shadow of hope": Heteronormative binaries in an online discussion of sexuality and sexual orientation. *Computers and Composition* 21, 315–340.

Moss, C. (1988). *Elephants memories: Thirteen years in the Life of an Elephant Family*. New York: William Morrow and Company.

Murray, E. A., O'Doherty, J. P. y Schoenbaum, G. (2007) What we know and do not know about the functions of the orbitofrontal cortex after 20 years of cross species study. *J Neurosci*, 27, 8166-8169.

Natural (1973). *Enciclopedia Ilustrada de la Lengua Castellana* (Vol 3, pp. 548). Buenos Aires: Sopena Editores.

Panksepp, J. (2005) Affective consciousness: Core emotional feelings in animals and humans. *Consciousness and Cognition*, 14 (1), 30-80.

Pavlov, I. P. (1927) *Conditioned reflexes*. New York: Oxford University Press.

Pommeroy, W. (1971) *Sex American Style*. Chicago: Playboy Press.

Randall, C. E. (1989) Lesbian phobia among BSN educators: a survey. *Journal of Nursery Education*, 28, 302–6.

Root, M. V. (2005) Reproductive behavior of small animals. *Theriogenology* 64 (3), 734-746.

Solari, J. A. (2004) *Genética Humana. Fundamentos y aplicaciones en Medicina*. 3ª edición. Barcelona: Editorial Médica Panamericana.

Winterbottom, M., Burke, T. y Birkhead, T. R. (2001) The phaloid organ, orgasm and sperm competition in a polygynandrous bird: the redbilled buffalo weaver (*Bubalornis niger*). *Behavioral Ecology and Sociobiology*, 50, 474–482.

Wisniewski, J. J., Toomey, B. G. (1987) Are social workers homophobic? *Soc Work*, 32, 454–455.

Wolf, U., Schempp, W. y Scherer, G. (1992) Molecular Biology of the Human Y chromosome. *Rev. Physiol. Biochem. Pharmacol.* 121 , 147, 213.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año XV – Número II (30/2014) pp. 109 - 117

Fobia al tratamiento odontológico en pacientes de la ciudad de San Luis

Phobia to dental treatments in patients from the city of San Luis

**Natalia Kranh,
Adriana A. Garcia,
Liliana M. A. Gómez,
Fabiana Astie,
Roberto D. Doña.**

Universidad Nacional de San Luis
garadriana@gmail.com

(Recibido: 15/12/14 – Aceptado: 01/03/16)

Resumen

La fobia a la intervención odontológica ha adquirido relevancia por el número de personas que la padecen y por las consecuencias que ésta tiene para la salud buco-dental.

El objetivo del trabajo es determinar la presencia de fobia al tratamiento odontológico en los pacientes que asisten a consulta en clínicas de la ciudad de San Luis.

Se realizó un estudio descriptivo, transversal y exploratorio en pacientes de ambos sexos, con edades entre 19 y 70 años (n=120; media: 32,5; desviación estándar: 10,5). Los datos se recolectaron mediante un cuestionario impreso.

El 19,17% de los pacientes encuestados presentan fobia a la intervención odontológica. Con respecto a la incidencia de fobia dental según el género, no se encontraron diferencias significativas entre los sexos.

La percepción individual del dolor y el ruido del torno son las causas principales del miedo dental, seguidas por la mala experiencia en la consulta odontológica y del uso del instrumental. Los síntomas fisiológicos referidos por los pacientes fueron: taquicardia, sudor, temblores y fatiga respiratoria.

Se encontró una correlación positiva entre fobia al tratamiento odontológico y nivel educativo, y una correlación negativa entre fobia dental, edad y asistencia a consulta odontológica.

La prevalencia de la fobia a la intervención odontológica en consultorios de la ciudad de San Luis es considerada importante debido a que los resultados obtenidos superan a los de otros países. Estos resultados brindan información acerca de este padecimiento y las posibles interferencias que estas tienen para la salud y tratamiento de los pacientes afectados.

Abstract

Dental treatment phobia has gained relevance due to the number of people who suffer from it, and to the negative consequences of this for dental health.

The aim of this study was to determine the presence of phobia to dental treatment in patients who attended dental offices in San Luis. **Materials and Methods:** A descriptive, cross-sectional exploratory study was conducted on patients of both sexes who attended dental offices to receive treatment in the city of San Luis. The participants were

between 19 and 70 years old (n = 120; mean 32.5, SD 10.5). Data were collected through a pre-designed questionnaire.

Results: 19.17% of surveyed participants were found to be phobic to dental treatments. No significant gender-related differences were found.

The individual perception of pain and dental drill noise are the leading causes of fear to dental treatments, followed by the memory of a bad experience in dental practice and in the use of dental tools. The main physiological symptoms reported by patients were: tachycardia and sweating attacks, followed by tremors and respiratory distress.

A positive correlation between dental phobia and educational level was found; conversely, a negative correlation between dental phobia, age and willingness to attend a dental office was determined.

Conclusions: The prevalence of dental treatment phobia in San Luis is important because the results exceed those of other countries. Such results provide information about this condition and the possible interference of dental treatment phobia with health and treatment of affected patients.

Palabras clave

fobia - síntomas - causas - género - edad

Key words

phobia - symptoms - causes - age - gender

Introducción

La fobia dental ha adquirido relevancia a partir del reconocimiento del gran número de pacientes que la padecen. Esta problemática lleva a evitar la consulta odontológica, lo cual trae serias consecuencias en la salud buco-dental de las personas afectadas. Es considerada una de las cinco fobias más populares de la población. El miedo a hablar en público, el temor a las alturas, al encierro y al dentista están en la misma categoría (Alarcón Rodríguez, 2006).

La fobia odontológica u odontofobia se describe como el temor o miedo al dentista o a los procedimientos odontológicos (Lima Álvarez y cols., 2007).

Existen múltiples investigaciones sobre este tema; casi todas ellas enuncian que el temor al odontólogo es más frecuente de lo que pudiera parecer, y por lo tanto, no es una situación excepcional (Márquez Rodríguez, 2004).

Es oportuno definir los conceptos de miedo, ansiedad y fobia. La ansiedad es la más común y universal de las emociones. Reacción de tensión sin causa aparente, más difusa y menos focalizada que los miedos y las fobias. La reacción emocional ante un peligro o amenaza se manifiesta mediante un conjunto de respuestas tanto fisiológicas como cognitivas y conductuales.

Las fobias son un trastorno psicológico que tiene una amplia prevalencia en la población mundial. Una de cada veinte personas, aproximadamente, padece una fobia de uno u otro tipo. El manual de diagnóstico de los trastornos mentales (DSM-IV) las define como un "temor acusado y persistente que es excesivo o irracional, desencadenado por la presencia o anticipación de un objeto o situación específicos". Una persona fóbica siente un miedo exagerado y sin sustento real ante determinadas situaciones u objetos, y en ocasiones esto puede incluso provocarles malestar físico: temblores incontrolables, mareos, sudoración excesiva, palpitaciones, etc. En los casos más extremos, pueden llegar a producirse ataques de pánico.

El miedo es un estado afectivo y emocional necesario para la adaptación del organismo al medio. Es una emoción que se caracteriza por un intenso sentimiento habitualmente desagradable provocado por la percepción de un peligro, ya sea presente, o futuro, real o supuesto.

Se estima que en países industrializados de Europa (Horst y De Wit, 1993), Australia (Thomson y col., 1996) o países de Norteamérica (Locker, 1996), la prevalencia de la ansiedad odontológica es del 10% a 18%, mientras que en países asiáticos, como China, Indonesia, Taiwán, Singapur y Japón, la población presenta un significativo nivel de ansiedad y miedo al odontólogo, el cual se encuentra comprendido entre un 30 a 48% (Barbería Leache y col., 1997).

El 15% de la población de Brasil presenta miedo y ansiedad odontológica (Kanegane, 2003); en Cuba se presenta en un 10,5 % del total de la población (Lima Álvarez, 2007) y en Costa Rica se evidencia un 68% de la población con miedos en las situaciones odontológicas (Navarro, 1996).

Investigaciones realizadas en diversos países, como Turquía (A. y col. 2002), Arabia Saudita (Al-Madi, 2002), España (Barbería y col. 2004), Holanda (Oosterink, 2008), Brasil (Kanegane y col. 2003), Cuba (Lima Álvarez, 2007) y Costa Rica (Navarro Heyden, 1996), entre otros, indican una mayor prevalencia de miedo y ansiedad odontológica en las mujeres, siendo más elevada que en los hombres. Al respecto Lima Álvarez (2007) plantea que entre las causas de las diferencias de género se podría considerar el alto porcentaje de mujeres que responde a las encuestas, en relación al de los varones. También podría ser fruto de la aceptación social general de normas que permiten a las mujeres expresar con más libertad sus ansiedades, basados en diferentes roles sociales y expectativas. Probablemente esta ansiedad en hombres es expresada a través de otras vías menos directas.

Sin embargo, algunos autores no han encontrado diferencias significativas en cuanto al sexo (Barbería y col., 1997).

Márquez Rodríguez y col. (2004) sostiene que las actividades vividas durante el tratamiento que provocan más miedo fueron las actuaciones terapéuticas que generan o posibilitan daño físico al individuo. Esto se corresponde con otros estudios que plantean que el mero hecho de ver, oír o sentir el ruido del torno, la aguja, una herida o sangre genera una conducta negativa (González y col., 1999). Erten, Akarlan, Bodrumulu (2007) postulan que los estímulos que más miedo producen son la visión de la aguja (25,1%), la sensación de la inyección (24,1%) siendo la respuesta fisiológica más registrada por éstos el aumento de la frecuencia cardiaca. Lima Álvarez (2007) encontraron que el ruido del torno (42,8%) es la causa principal del miedo al odontólogo, seguida de la percepción individual del dolor (19%); la actitud aprendida de su entorno, estar con la boca abierta tanto tiempo y miedo desde la infancia (14,3%). Mientras que las características clínicas ante el miedo se manifiestan como sudores y taquicardia que se presentaron en el 23,8% de los pacientes, le siguieron los temblores, la hipersensibilidad al dolor, sentirse inmovilizado en el sillón del odontólogo y retrasar o eludir las citas en el 14,3% del total. Willershausen (1999) y Tanni (2005) coinciden en que la preocupación por el dolor y el daño, al asistir a consulta odontológica, a menudo giran alrededor de la recepción de inyecciones y la utilización del torno.

Guerra y col. (2005), en un estudio realizado en Venezuela concluyeron que las reacciones de temor más frecuentes fueron un alto porcentaje para la indisposición (91,9%), seguido de las sudoraciones (74,1%), temblores (59,6%) y taquicardia (33,8%). Con relación a las situaciones que más temores generan en el consultorio de odontología los pacientes encuestados manifestaron en primer lugar el sentir dolor (100%), seguidos de ver y sentir la aguja de anestesia (93,5%) y el miedo al ruido del torno (83,8%).

Con respecto a la prevalencia de fobia a la intervención odontológica según la edad, Márquez Rodríguez y col. (2004) plantean que los pacientes tienden a reducir sus niveles de ansiedad y a experimentar menos miedo con la edad y a medida que se visita al odontólogo periódicamente, siempre que no existan experiencias negativas.

Milgrom y col. (1988) informó que los pacientes menores de 40 años pueden ser 1,5 veces más ansiosos que aquellos mayores de esa edad. Esto es sustentado por los resultados obtenidos por Thomson y col. (1996), quienes encontraron mayor prevalencia de ansiedad dental en la franja etaria de 35-40 años. Por el contrario, el estudio realizado por Lima Álvarez y col. (2007), donde las edades oscilaron de 20 a 60 años, se obtuvo que el grupo de 40-50 años (38,1%) refirió tener más miedo al odontólogo que los otros grupos de edades. Estos autores plantean que a medida que aumenta la edad, los pacientes se vuelven más temerosos ya que han vivenciado un mayor número de tratamientos odontológicos.

Investigaciones llevadas a cabo por Kanegane (2003) demostraron que no es posible establecer una relación entre edad, nivel educativo e ingresos con el miedo al dentista. Sin embargo, estudios realizados en Francia (Nicolas y col. 2007) encuentran que los agricultores y trabajadores poco calificados fueron significativamente más ansiosos que los ejecutivos y comerciantes. Erten y col. (2007) hallaron que los pacientes que tenían solo una educación escolar primaria y los que no habían visitado nunca al dentista fueron los que presentaban las puntuaciones de ansiedad más elevadas.

Si bien existen numerosos trabajos en relación a esta temática, no se han identificado estudios en poblaciones de la Republica Argentina referidas a la fobia al tratamiento odontológico. Es por esto que se pretende hacer un aporte sobre la presencia de fobia a la atención odontológica, considerando también variables tales como: causas del miedo a la intervención odontológica, manifestaciones fisiológicas ante el tratamiento, asistencia a la consulta, edad y nivel educativo. Además, debe considerarse que las investigaciones realizadas sobre este tema han sido llevadas a cabo predominantemente por odontólogos, quienes muestran mayor interés por esta problemática al verse afectados en el normal y correcta atención de sus pacientes. Mientras que los estudios y aportes realizados desde la Psicología, con respecto a la temática, son escasos.

Materiales y Métodos

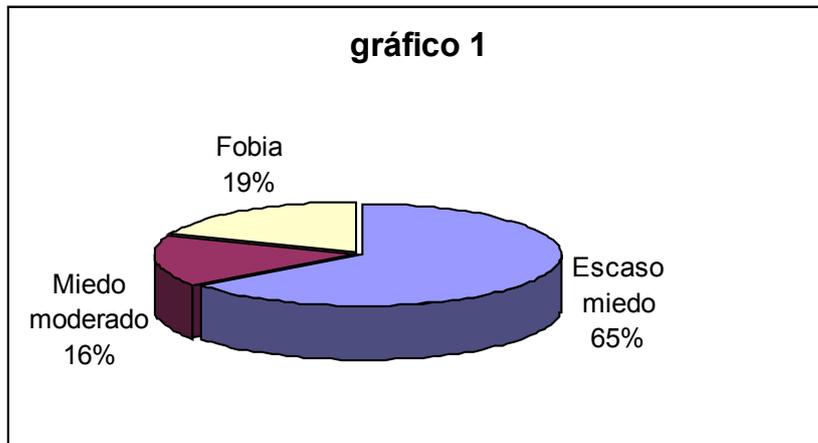
Se realizó un estudio de tipo exploratorio-descriptivo y transversal. La muestra fue aleatoria y quedó conformada por 120 personas, de ambos sexos (72 mujeres y 48 hombres), cuyas edades estuvieron comprendidas entre 19 y 70 años ($X=32,5$ D.E=10,5), y que concurren a la consulta en tres consultorios privados de la ciudad de San Luis. Se aplicó un cuestionario de datos generales acerca de la identificación del paciente (edad, sexo, nivel educativo), discriminación de posibles etiologías del miedo al tratamiento odontológico, características clínicas de los pacientes y frecuencia de asistencia a la consulta; Cuestionario sobre Fobias, HAF (Johren, 1999). Los cuestionarios se entregaron, de manera individual, a los pacientes odontológicos que se encontraban esperando ser atendidos previo consentimiento de los mismos. En dicha entrega se señaló la importancia de la veracidad y responsabilidad en las respuestas, garantizando el anonimato y la absoluta confidencialidad de los datos allí volcados.

Con los datos obtenidos se realizó un análisis de frecuencia de las variables consideradas en los objetivos de este estudio. Además se utilizó el coeficiente de Spearman con la finalidad de evaluar posibles correlaciones entre variables.

Resultados

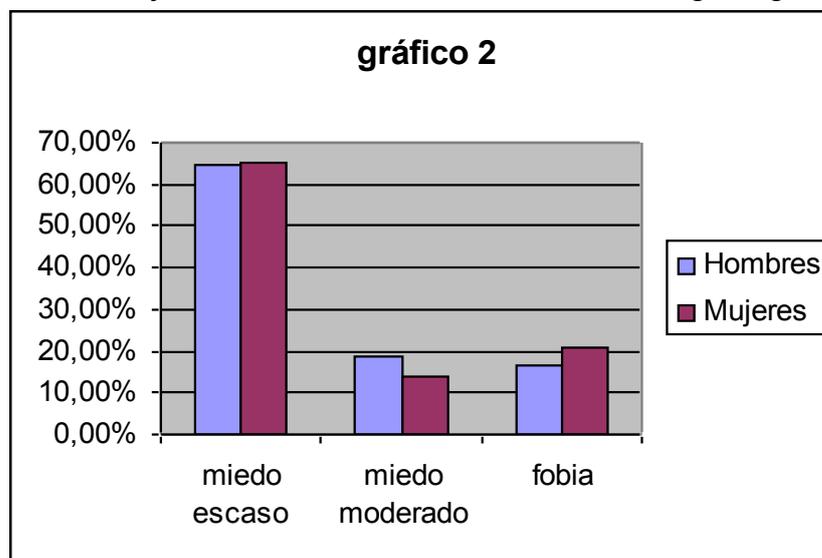
Los resultados obtenidos, con respecto a la presencia de fobia al odontólogo, son los siguientes: el 65% presenta miedo escaso, el 15,83%, miedo moderado y el 19,17%, presentan fobia a la intervención odontológica (Gráfico 1).

Gráfico 1. Porcentaje de los niveles de miedo al odontólogo.



En cuanto a la prevalencia de fobia al tratamiento odontológico según el género se obtuvieron los siguientes resultados: el 64,58% de los hombres presentan escaso miedo, el 18,75%, miedo moderado, y el 16,66% presenta fobia a la asistencia odontológica. El 65,27% de las mujeres presentan escaso miedo, el 13,88%, miedo moderado, y el 20,83% presenta fobia a la asistencia odontológica (Gráfico 2).

Gráfico 2. Porcentaje de los niveles de miedo al odontólogo según el género.

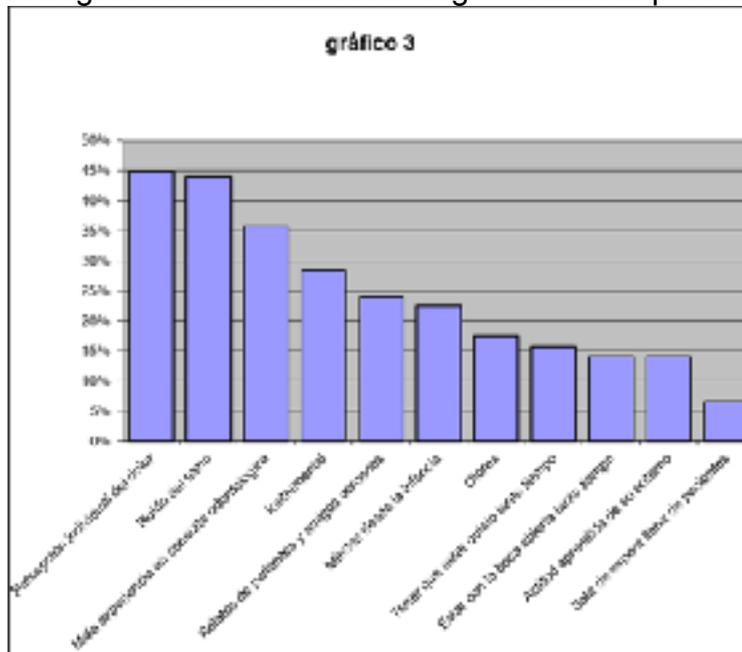


La prueba bilateral T para muestras independientes; no registro diferencias significativas entre ambos sexos en lo referido a la variable estudiada en este trabajo ($p=0,4292$).

Con respecto a la etiología del miedo al tratamiento odontológico, las causas señaladas por los pacientes son, en primer lugar, la percepción individual del dolor (45%) y el ruido del torno (44,16%), seguidas por una mala experiencia en consulta odontológica (35,83%), el instrumental (28,33%), relatos de parientes y amigos cercanos respecto a tratamientos dentales recibidos (24,16%), miedos desde la infancia (22,5%), los olores (17,5%), tener que estar quieto tanto tiempo (15,83), estar con la boca abierta tanto

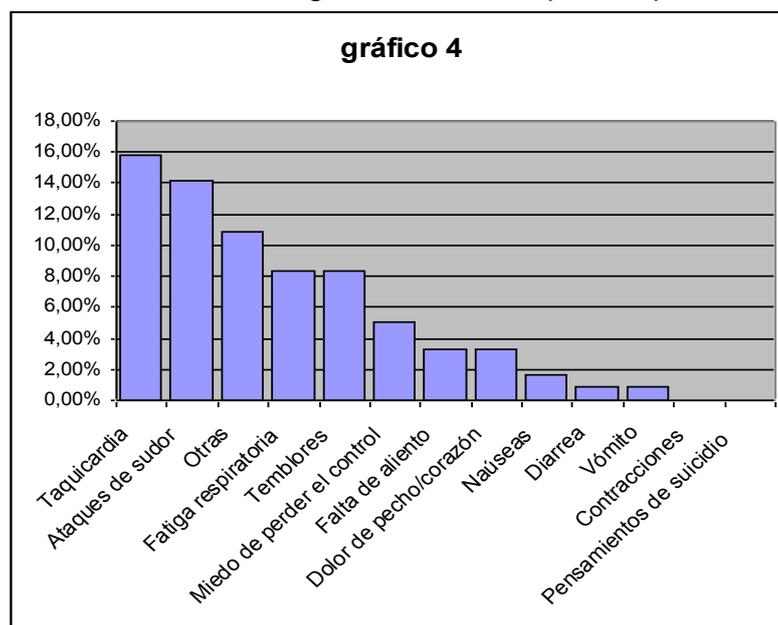
tiempo y actitud aprendida de su entorno (14,16%); finalmente, la sala de espera llena de pacientes (6,66%) (Gráfico 3).

Gráfico 3. Etiologías del miedo al odontólogo señaladas por los pacientes.



Las manifestaciones sintomáticas, que los pacientes señalan ante el tratamiento odontológico, son: taquicardia (15,83%), sudor (14,16%), temblores y fatiga respiratoria (8,33%), miedo de perder el control (5%), dolor de pecho o “de corazón” y falta de aliento (3,33%), náuseas (1,66%), diarrea y vómito (0,83). En cuanto a la opción denominada “otras”, le corresponde un 10,83%, y en esta categoría los pacientes agregaron: “ansiedad”, “ganas de irse”, “tensión” y “dolor de estómago” (Gráfico 4).

Gráfico 4. Síntomas fisiológicos señalados por los pacientes.



La fobia al tratamiento odontológico en relación con el nivel educativo de los pacientes mostró una correlación significativa positiva entre ambas ($r_s=0,17$; $p=0,05$). Esto significaría que a mayor nivel educativo alcanzado mayor probabilidad de padecer fobia a la atención del odontólogo.

En relación a la fobia a la asistencia del dentista y la edad de los pacientes se evidenció una correlación altamente significativa negativa entre ambas ($r_s=-0,22$; $p=0,01$), lo cual indicaría que dicha fobia disminuye con la edad.

Al considerar la variable asistencia a consulta odontológica y fobia, se encontró una correlación significativa negativa ($r_s=-0,17$; $p=0,05$). Lo que revelaría que ante la presencia de fobia al tratamiento dental en los pacientes encuestados, disminuiría la asistencia a la consulta odontológica.

Discusión

La presencia de fobia al odontólogo en consultorios de la ciudad de San Luis es considerada importante ya que aproximadamente el 20% de los pacientes encuestados en este trabajo la padecen. Estos resultados superan a los publicados por otros autores respecto a otros países (Horst y De Wit, 1993; Navarro, 1996; Lima Alvarez, 2007).

Con respecto a la frecuencia de fobia al odontólogo según el género, existe la idea generalizada de que el sexo femenino parece experimentar mayor miedo y ansiedad. Esta hipótesis ha sido confirmada por un gran número de investigaciones (Barbería, 2004; Kanegane, 2003; Al-Madi, 2002; Navarro, 1996) quienes sostienen que hay una mayor prevalencia de miedo y ansiedad odontológica en el sexo femenino. Sin embargo, en nuestra muestra no se han encontrado diferencias significativas en cuanto al género (no hay un predominio en la presencia de fobia al odontólogo en un sexo, sino que se presenta de manera semejante en ambos). No obstante resulta conveniente mencionar que, en los consultorios donde se realizó el presente trabajo, fue mayor la frecuencia de la asistencia a consulta odontológica por parte de las mujeres, motivo por el cual el sexo femenino predominó sobre el masculino en las encuestas realizadas.

En lo referido a la etiología del miedo a la consulta odontológica puede observarse en la muestra estudiada, la percepción individual del dolor y el ruido del torno como causas principales del miedo, seguidos por la mala experiencia en la consulta y el instrumental. Si bien estos resultados tuvieron un orden de prioridad diferente, concuerdan con los obtenidos por Lima Álvarez y cols. (2007). En general, la mayor parte de los autores sostienen que el miedo al odontólogo gira en relación a la preocupación, el temor a sufrir daño y el dolor como consecuencia de las actuaciones terapéuticas en el tratamiento dental, además del temor que provoca la utilización del torno y las inyecciones, estímulos percibidos como peligrosos ya que generan o posibilitan daño físico (Lima Alvarez y cols, 2007).

Las manifestaciones clínicas referidas por los pacientes encuestados fueron, principalmente, la taquicardia, sudor, seguidos por temblores y fatiga respiratoria. Estos datos indican la presencia de cambios fisiológicos (síntomas) característicos de la ansiedad, los cuales indican un incremento de la actividad del sistema nervioso autónomo. La sintomatología puede reflejarse tanto en cambios externos (sudoración y temblores); como internos (aceleración cardíaca y respiratoria). Estos síntomas que acompañan al tratamiento odontológico, además coinciden con los obtenidos en otras investigaciones sobre la temática (Lima Álvarez y col., 2007; Guerra y col., 2005).

La correlación negativa registrada entre la fobia al odontólogo y la asistencia a la consulta, donde al incrementarse las puntuaciones de la presencia de fobia en los pacientes encuestados disminuye la frecuencia de asistencia al odontólogo; por lo que las personas que manifiestan fobia odontológica asisten de manera poco frecuente a

consulta para tratamiento dental, lo que trae aparejado un mayor deterioro de la salud bucal.

Así mismo la correlación observada hace pensar que al incrementarse el nivel educativo, se acrecentaría la presencia de fobia al tratamiento odontológico. A partir de esto podría hipotetizarse que a mayor nivel de conocimiento y formación, habría una mayor predisposición a presentar miedos producto de dichos conocimientos.

En cuanto a la presencia de fobia a la asistencia odontológica según la edad, se observó una correlación negativa entre ambas variables, donde a partir de un incremento en la edad de los pacientes encuestados, disminuiría la prevalencia de fobia al tratamiento odontológico. Estos resultados encontrados coinciden con lo planteado por Márquez Rodríguez y col. (2004), quienes plantean que los pacientes tienden a reducir sus niveles de ansiedad y a experimentar menos miedo con la edad a medida que se visita al odontólogo periódicamente, siempre que no existan experiencias negativas.

Se debe destacar que hasta la fecha no se encontraron estudios sobre la fobia a la intervención odontológica, realizados desde una perspectiva psicológica en la República Argentina, constituyendo este trabajo un novedoso aporte.

Es oportuno plantear que la psicología cuenta con métodos terapéuticos para ayudar a un paciente que padece de fobia al tratamiento odontológico a superar este trastorno, especialmente las intervenciones utilizadas desde la psicología cognitiva- conductual.

Por eso consideramos que sería adecuado que los profesionales odontólogos recurrieran a los psicólogos cuando se presentan pacientes con fobia al tratamiento odontológico para facilitarse y facilitarle la intervención exitosa.

Referencias Bibliográficas

Alarcón Rodríguez , (2006) Evolución del miedo a hablar en público en estudiantes. *Revista de Psicología General y Aplicada*. 59, 1/2: 257.

Al-Madi EM, Abdellatif M (2002) *Assessment of dental fear and anxiety among adolescent females in Riyadh, Saudi Arabia*. Saudi Denta L Journal.

Barberia Leache, E.; Martín Díaz, D.; Tobal, M. y Fernández Frías, C. (1997) Prevalencia, consecuencias y antecedentes de miedo, ansiedad y fobia dental. *Bol. Asoc. Argentina Odontológica Niños*; 25 (4): 3-10.

Erten, H.; Akarlan, Z. y Bodrumulu, E. (2007) *Niveles de miedo y ansiedad en pacientes de una clínica dental*. Quintessence. Publicación Internacional de Odontología.

Ewen S. (1977). *Psicología de las enfermedades orgánicas*. Buenos Aires: Paidós.
González, M.; Ezpeleta, I.; Heredia, M.; Malpartida, Z.; Nuñez, L. y Trepiana, R. (1999) Reacción de ansiedad de los hombres y mujeres al tratamiento dental. *Psiquis*, 20:111-114.

Horst, G. y De Wit, C. (1993) Review of behavioural reseach in dentistry 1987-1992: Dental anxiety, dentist-patient relationship, compliance and dental attendance. *Int. Dent. J*, 43:265-273.

Guerra Alfonso, A.; Rodríguez Rodríguez, M. y García Alfaro, I. (2005.) *Comportamiento de la odontofobia en tres sectores*. Municipio Libertador. Caracas.

- Johren, P.; Jackowskis y otros (1999) Fear reduction in patients with dental treatment phobia. CRNA
- Kanegane K., Sarti Penha S., Borsatti M., Garcia Rocha R. (2003). Dental anxiety in an emergency dental service. *Rev. Saúde Pública*; 37 (6): 786-792.
- Lima Álvarez, M.; Casanova Rivero, Y.; Toledo Amador, A. y Espeso Nápoles, N. (2007). Miedo al tratamiento estomatológico en pacientes de la clínica estomatológica docente provincial. *Revista Humanidades Médicas*, Vol. 7, N° 19,
- Locker, D.; Liddell, A. y Shapiro, D. (1996). Who is dentally anxious? *Community Dent. Oral Epidemiol.* 24:346-350.
- Márquez Rodríguez, J.; Navarro Lizaranzu, M.; Cruz Rodríguez, D. y Gil Flores, J. (2004). ¿Por qué se le tiene miedo al dentista? *RCOE*; 9 (2): 165-174.
- Milgrom, P.; Fiset, L.; Melnick, S. y Weinstein, P. (1988). The prevalence management consequences of dental fear in a major US city. *J. Am. Dent. Assoc.* 116: 641-647.
- Navarro, C. y Ramírez, R. (1996). Un estudio epidemiológico acerca de la prevalencia de ansiedad y miedos dentales entre la población adulta de la gran área metropolitana de Costa Rica. *Psicología Conductual.* 4: 76-95.
- Nicolas, E. et al (2007). A national cross-sectional survey of dental anxiety in the French adult population. *BMC Oral Health*, 7: 12.
- Oosterink, F.; de Jongh, A. y Aartman, I. (2008). What are people afraid of during dental treatment? Anxiety-provoking capacity of 67 stimuli characteristic of the dental setting. *Eur J Oral Sci.* 116: 44-51.
- Tanni, M. Q. (2005) Dental Fear among young adult Saudian population. *Int Dent J.* 51:62-66.
- Thomson, W.; Stewart, J.; Carter, K. y Spencer, A. (1996). Dental anxiety among Australians. *Int. Dental J.* 46:320-324.
- Willershausen Brita (1999) Research profile on Biomed Experts:Periodontal Indexes, Dental Plaque. *European journal of medical research.* 4(4):149-55.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año XV – Número II (30/2014) pp. 119 - 137

Las prácticas de enseñanza de la comprensión lectora en el curso de “Inglés para Propósitos Específicos” de la Licenciatura en Psicología, Universidad Nacional de San Luis, Argentina

Teaching Practices on Reading comprehension in the “English for Specific Purposes” Course within the Psychology Undergraduate Program, Universidad Nacional de San Luis, Argentina

María Estela López
Universidad Nacional de San Luis
melopez@unsl.edu.ar

Ana María Tello
Universidad Nacional de San Luis
atello@unsl.edu.ar

Pedro Enríquez
Universidad Nacional de San Luis
enriquez@unsl.edu.ar

(Recibido: 04/12/14 – Aceptado: 01/12/15)

Resumen

Este trabajo sintetiza una indagación en progreso, acerca de las prácticas de los docentes en el Curso de “Inglés para Propósitos Específicos” de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de San Luis (Argentina) (1). En este estudio se propone abordar aspectos pedagógicos, la implementación didáctica y algunas de las condiciones de trabajo que regulan las prácticas de enseñanza de la comprensión lectora de géneros académicos en inglés en un contexto exolingüe. Los fundamentos teóricos se enriquecen con la confluencia de principios que provienen del Socioconstructivismo, del Interaccionismo Socio-discursivo y de la Pedagogía de Género orientados hacia una Didáctica Contextualizada. La metodología implementada responde a una lógica cualitativa y dialéctica, en tanto permite comprender mejor la complejidad de las prácticas y recuperar la dimensión subjetiva. El corpus empírico está constituido por una selección de documentos institucionales, por cuestionarios y entrevistas realizadas a los sujetos involucrados y por la observación de algunas clases. La etapa actual de desarrollo de esta investigación es la sistematización, análisis e interpretación de los datos recogidos.

Abstract

This paper summarizes an ongoing work on teachers' practices in the “English for Specific Purposes” course within the Psychology Undergraduate Program, Universidad Nacional de San Luis (Argentina). This study seeks to address the pedagogical approach, didactic guidelines and some of the working conditions that regulate the teaching practices related to the reading comprehension of English academic texts in an exolingual context. The theoretical foundations are enhanced by the convergence of principles deriving from Socio-constructivism, Socio-discursive Interactionism and Genre

Pedagogy oriented towards a Contextualized Didactics. The methodology applied is qualitative and dialectic since it allows to better understand the complexity of the practices and to recover the subjective dimension. The empiric corpus is made up of a selection of institutional documents, questionnaires and interviews to the subjects involved and the observation of some classes. The present research stage is being devoted to the systematization, analysis and interpretation of the data hitherto gathered.

Palabras clave

comprensión lectora - textos académicos en inglés - prácticas de enseñanza - implementación didáctica - condiciones de trabajo

Key words

reading comprehension - english academic texts - teaching practices - didactic guidelines - working conditions

Introducción

Este trabajo investigativo se sitúa contextualmente en el Curso de “Inglés para Propósitos Específicos” (“Inglés PE”) de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), República Argentina, durante los ciclos lectivos 2012 y 2013 (2). Tiene como objetivo general indagar la práctica de enseñanza de la comprensión lectora de textos académicos en dicho ámbito. En este sentido, el estudio contempla: identificar los fundamentos de las prácticas, describir el proceso de instrumentación didáctica y examinar algunas de las condiciones que regulan tales prácticas.

Si bien la práctica de enseñanza se asocia corrientemente con la capacitación docente y la formación didáctica de futuros formadores, sin embargo, en esta instancia, el centro de atención y análisis es la práctica pedagógica de inglés como Lengua Extranjera (LE) - orientada a los fines académicos de la comprensión lectora, tal como sucede efectiva y cotidianamente al interior del aula en un contexto universitario exolingüe.

En general, todo docente está continuamente en la búsqueda de un modelo teórico-explicativo superador al existente y de un enfoque pedagógico-didáctico actualizado que respalde sus prácticas, que responda a la complejidad del contexto situacional, que ayude a solucionar dificultades y que permita conducir más satisfactoriamente el proceso de enseñanza con el propósito de ayudar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

La situación educativa en general y la de enseñanza de una LE en particular, deviene de la interrelación entre componentes tales como, el espacio en que se inscribe, el tiempo pedagógico y el tiempo determinado desde los documentos institucionales, el medio educativo en el que se lleva a cabo y los actores - docentes y estudiantes - que conforman la situación de enseñanza-aprendizaje orientada a la comprensión lectora en inglés. Según Babot y Pastor (en Pastor et al. 2006) tal contextualización es indispensable en función de la heterogeneidad de la realidad bajo consideración en tanto los rasgos de los elementos constitutivos del entorno configuran el encuadre metodológico-didáctico.

La enseñanza de las Lenguas Extranjeras para Propósitos Específicos (LEPE) es indudablemente una de las problemáticas de la Educación Superior y prevalece como un eje de discusión en el ámbito de instituciones y equipos interdisciplinarios nacionales e internacionales. Así lo evidencian la existencia de numerosas asociaciones, eventos y publicaciones que promueven, sistematizan y difunden los estudios realizados en las distintas áreas del conocimiento de las LE.

En particular, la línea centrada en los fines académicos, ha impulsado en diferentes universidades argentinas, en las últimas décadas, una indagación fecunda sobre la

comprensión lectora de textos de especialidad. Al respecto, se han promovido estudios en diferentes lenguas y contextos sociales que abordan estrategias, procesos cognitivos, análisis lingüístico-textual, aspectos semántico-pragmáticos, géneros discursivos, entre otros temas.

En Argentina existen numerosos estudios investigativos, experiencias pedagógicas y propuestas metodológicas afines al tema motivo de este trabajo que emergen de rastreos bibliográficos, ya sea, como discusiones teórico-prácticas, reflexiones y/o análisis sobre las prácticas de enseñanza y de aprendizaje o en forma de materiales didácticos y de referencia en relación con la LE inglés.

En la UNSL en particular, los docentes e investigadores de inglés, francés, portugués, italiano y español, hemos realizado y desarrollado actualmente en un marco plurilingüe, un trabajo interdisciplinario y colaborativo en el campo de la lingüística teórica, aplicada así como en el campo de la Didáctica de las Lenguas ampliamente divulgado (3).

Este trabajo se enmarca en indagaciones anteriores más amplias, por una parte, sobre la perspectiva epistemológica y metodológica que fundamenta el sentido de la inserción y las características de los Cursos de LE en carreras de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la UNSL (Viglione et al., 1999; López y Tello 2008); por otra, sobre algunos de los factores que condicionan las prácticas enseñanza, y en consecuencia, el aprendizaje desde la perspectiva del trabajo docente y del proceso de trabajo de los docentes en un ámbito regional (López y Tello, 2009; 2012).

No obstante, interesa, en este caso, profundizar empíricamente en la enseñanza de la lectocomprensión de textos académicos de especialidad Psicología, editados en inglés en un entorno geográfica, lingüística y culturalmente exolingüe. La iniciativa se orienta a explorar las particularidades regionales y disciplinares considerando los requerimientos institucionales, las condiciones de trabajo, las particularidades de los sujetos involucrados, sus intereses, sus necesidades, sus acciones, así como también, las perspectivas profesionales y laborales futuras.

Fundamentos teórico-epistemológicos

La práctica de enseñanza objeto de esta investigación es indudablemente plurifacética, razón por la cual se enriquece a partir de la confluencia de principios teóricos y derivaciones pedagógicas de otras ciencias tales como, la epistemología, la didáctica, la lingüística, la psicolingüística, la socio-lingüística, la semiótica, entre otras.

Existen vínculos conceptuales tanto explícitos como implícitos que intentamos develar y establecer los cuales conformarían la columna vertebral que sostiene y da vida a una práctica pedagógica peculiar como lo es la relacionada con la comprensión lectora en LE inglés, y que, como tal no está “escrita” ni “pre establecida”. Esta práctica se va construyendo y enriqueciendo a diario en la *praxis* misma, con el transcurso de los años y con la experiencia en un intercambio continuo entre docentes y alumnos, entre pares docentes, en un *feedback* entre el quehacer en docencia y el proceso de investigación.

En este sentido, este estudio concibe la práctica de enseñanza desde una perspectiva reflexiva y crítica que contempla las posibilidades de apropiación, por parte del docente, de los procesos que implican su trabajo. Asimismo, se sustenta en una visión contextualizada, compleja y contemporánea acerca de la práctica docente, del currículum y de la didáctica que integra los nuevos aportes de la teoría de género y de la pedagogía de ella derivada, a los fundamentos ya existentes acerca de la enseñanza de la lectura y de la escritura en segunda lengua (SL).

Práctica docente y trabajo docente

La práctica docente es un quehacer educativo desarrollado por sujetos, que se construye alrededor de los dos procesos fundantes, la enseñanza y el aprendizaje, a los fines de la circulación y la producción de conocimientos. Constituye, así, una

práctica social formativa que involucra un conjunto de actividades, interacciones y relaciones que configuran el campo laboral del sujeto-docente bajo determinadas condiciones institucionales, regionales, socio-políticas e histórico-culturales (Achilli, 2000).

Bronckart (2007) señala que la actividad de enseñanza, considerada como “verdadero trabajo”, ha irrumpido con intensidad en los últimos años, en investigaciones teóricas y aplicadas en las distintas disciplinas, entre ellas en la Didáctica. Por ende, la inquietud por la problemática del trabajo docente surge naturalmente de la reflexión y de la indagación, también, en la Didáctica de las Lenguas, como resultado de su acercamiento a la ergonomía o análisis del trabajo. Según este autor, el “trabajo” es un tipo de actividad, específica del ser humano, que históricamente resulta de la instrumentación de formas de organización colectivas cuyos miembros asumen tareas - funciones específicas, responsabilidades y jerarquías - con el fin de garantizar la supervivencia económica.

La noción de proceso de trabajo docente en la Educación Superior se sustenta, por un lado, en los análisis de las prácticas reales que realizan cotidianamente los docentes pertenecientes a diferentes áreas disciplinares. Por otro, se sitúa en relación con la organización del trabajo y las regulaciones que determinan la distancia entre el “trabajo prescripto” - lo definido en los documentos institucionales - y “el trabajo real” - tareas y actividades concretas realizadas por el docente (Tello en Andrade Oliveira, 2010).

El trabajo prescriptivo es según Bronckart (2007:171) una “...representación de lo que debe ser el trabajo por encima de su realización efectiva...”. Está predefinido en documentos institucionales tales como, programas, manuales, proyectos didácticos. El trabajo real está conformado por “...las diversas tareas realizadas por los trabajadores en una situación concreta y la actividad docente pertenece a este nivel”. De este modo, las tareas se distribuyen entre los miembros de una institución - división del trabajo - como funciones y responsabilidades específicas, y se establecen diferentes jerarquías como control de esta organización. A su vez, las actividades son los comportamientos, conductas e intervenciones humanas diarias que implican motivaciones, intenciones, y los recursos movilizados por un colectivo organizado.

Las investigaciones realizadas sobre las condiciones o circunstancias en que se ejerce la docencia remiten, necesariamente a un enfoque de tipo interdisciplinar y comprensivo frente a una realidad muy compleja. Según la clasificación de Esteve (1994) existen factores de primer y segundo orden que inciden directamente como condicionantes sobre la acción docente en la práctica cotidiana. Los factores de primer orden, es decir, aquéllos que facilitan, o por el contrario, limitan y generan tensiones en el clima de la clase, son: los recursos materiales tales como el material didáctico, informático, audiovisual, la obtención de subsidios y las condiciones de trabajo entre ellas, la infraestructura edilicia, los servicios básicos, el mobiliario, la flexibilidad horaria, las normas institucionales. Los factores de segundo orden o contextuales son las condiciones ambientales o situacionales en las cuales se despliega el quehacer del profesor. Estos ejercen acción indirecta afectando la eficacia docente al promover una disminución de la motivación implicación y esfuerzo en su trabajo. Esteve refiere, por ejemplo, a las modificaciones en el rol y función del profesor ante la evolución y transformaciones en el contexto social: objetivos y expectativas diferentes, salarios inadecuados, sobrecarga cuantitativa de trabajo, consideración social de su tarea, cambios en la relación con el alumno.

Práctica docente y visión de currículum

Guyot (2008: 53) expresa que “El agenciamiento de instrumentos teóricos provenientes de la epistemología y las teorías de la subjetividad, aporta los elementos para replantear la cuestión de la práctica docente en su complejidad pedagógica...”. A partir

de ello, esta autora propone un Modelo Intermedio de la Práctica Docente que evidencia tal complejidad e introduce cuatro ejes fundamentales de análisis: la situacionalidad histórica, las relaciones saber-poder, teoría-práctica y la vida cotidiana. Este enfoque permite reformular el campo epistemológico, transformar las prácticas docentes, investigativas y profesionales, así también como, abordar la problemática del sujeto en y desde diferentes disciplinas. Desde esta perspectiva la práctica docente en tanto práctica social - *praxis* -, está comprendida no solamente por la teoría, el saber, sino además, por la práctica y el uso del conocimiento que de ella resulta, o sea, el saber hacer.

Asimismo, es relevante, la conceptualización que realiza De Alba (1998) de la noción de currículum como una hipótesis de trabajo, es decir, como planteamiento de problemas a resolver, como planificación de tareas a ser continuamente confrontada con la realidad de la práctica cotidiana y sometida a las decisiones de los sujetos sociales intervinientes. La conformación de dicho campo se produce en una “arena” en la que se ejerce y se desarrolla el poder, en un contexto social amplio de contacto e intercambio cultural donde priman los intereses opuestos y contradictorios en el proceso de selección, determinación, construcción y síntesis de contenidos. Esta visión de currículum lleva a comprender la práctica docente como *praxis* educativa, y a entenderla como un accionar que se concreta cotidianamente a partir de un conjunto de ideas basado en una interpretación personal de una realidad cambiante y que requiere de una participación continua y pertinente (Viglione et al., 2001).

Las lenguas extranjeras para propósitos específicos

El campo de las Lenguas Extranjeras para Propósitos Específicos (LEPE) no es nuevo, sin embargo, ha ido evolucionando con el paso del tiempo y se ha conformado como espacio disciplinar a partir de numerosos estudios relacionados con sus diferentes denominaciones, su caracterización, enfoques, diseños curriculares, selección de competencias, elaboración de material pedagógico, entre otros.

Actualmente, las LEPE se caracterizan según Bhatia (2008: 157) por haber adquirido cierta independencia y ser “... una disciplina en sí misma, con su propia agenda de investigación, metodología y aplicaciones”. La enseñanza de las lenguas con propósitos académicos y profesionales específicos utilizó, durante mucho tiempo, el análisis lingüístico de textos estandarizados - auténticos o adaptados pedagógicamente - para el diseño y desarrollo de programas y de materiales de enseñanza. Sin embargo, su campo de acción se ha ampliado de manera notoria en relación con temas que determinan el éxito o el fracaso de la comunicación en contextos profesionales específicos, esto es, la complejidad en la comprensión y en la producción de los géneros académicos pertinentes. Bhatia reflexiona, en particular, sobre la creciente y dinámica complejidad de los géneros discursivos en los contextos interculturales que demandan “experticia” por parte del lector, lo cual requiere cada vez más, de un enfoque discursivo “transdisciplinar” que considere tanto los aspectos comunes entre las disciplinas como las variaciones entre las mismas a nivel lingüístico y genérico.

El objetivo más importante de los Programas y Proyectos de las LEPE sigue siendo la enseñanza y el aprendizaje en entornos académicos y profesionales que involucran una diversidad de prácticas discursivas que incluyen el dominio de una o más lenguas, modos semióticos de abordar, interpretar, y/o o construir conocimiento a partir de documentos escritos. Evidentemente, en un contexto globalizado, la adquisición de competencia especializada no se limita a un uso eficiente de la lengua, de estrategias de lectura y de recursos semióticos, sino que requiere también del conocimiento de las características de los géneros discursivos académicos específicos y de las variaciones culturales propias de los campos disciplinares (Bhatia, 2008; Johns, 1997a; Johns, 2002).

Inglés para propósitos específicos – Inglés para propósitos académicos

En el marco de las LEPE, el valor del Inglés para Propósitos Específicos (IPE), surgido como enfoque en 1960 aproximadamente, consiste en ser una corriente inherentemente pragmática en tanto emerge de la *praxis* y ha ido desarrollando pedagogías situadas, basadas en la evaluación de necesidades regionales, el análisis de nociones gramaticales, de funciones retórico-discursivas pertinentes y la implementación de tareas apropiadas. De esto se deriva también, el diseño de material didáctico adecuado a la situación contextual específica.

Lo que algunos podrían considerar una dificultad o una falencia, al no identificarse con una tradición lingüística o pedagógica particular, deviene una de sus características distintivas. En efecto, se enriquece en un enfoque multidisciplinar en tanto, no sólo se conforma desde la práctica y se nutre de las investigaciones de la lingüística teórica, aplicada y de didáctica de la/s lengua/s sino que además, tiene apertura a la investigación en otras ciencias nutriéndose con enfoques multidisciplinarios y transdisciplinarios. Johns (1997b, en Snow y Brinton) expresa que la investigación en el campo del IPE parte del análisis lingüístico, de los estudios sobre discurso, de la pragmática y más recientemente, de estudios sobre género y comunidades discursivas. Dudley-Evans y St John (1998) recuperan algunos aportes de los pioneros del IPE y coinciden que el punto de partida es el diagnóstico de “necesidades”, entendidas como las razones por las cuales se aprende el idioma inglés. Efectivamente, los Cursos de “Inglés PE” se basan fundamentalmente en dos criterios: el análisis de las necesidades y de los fines que orientan el aprendizaje. El Inglés para Propósitos Específicos (IPE), con las características de Inglés con Fines Académicos (IPA) se ha desarrollado y profundizado notablemente en las últimas décadas en el ámbito universitario fortalecido a partir de su constitución como Escuela dentro de la Teoría de Género.

La Teoría de Género emerge en la década de 1980 y está integrada por tres escuelas: la Nueva Retórica, la Lingüística Sistémico Funcional o Escuela de Sydney y la de Inglés para Propósitos Específicos. Hyland (2003: 22) expresa que las tres están unidas por un intento común por describir y explicar las regularidades de propósito, forma y acción social situada pero que se diferencian claramente en el énfasis que dan al texto o al contexto, los métodos de investigación y el tipo de pedagogía que emplean. Si bien han seguido caminos teóricos y pedagógicos diferentes en algunos aspectos se solapan y enriquecen mutuamente. Los teóricos de la Escuela de Sydney y los de la de Inglés para Propósitos Específicos, por ejemplo, se han involucrado en aspectos de la enseñanza de la SL y en tratar de proporcionar a los estudiantes conocimientos sobre los géneros más relevantes para que puedan desempeñarse en contextos específicos.

En el marco de las LEPE, la Escuela de “Inglés para Propósitos Específicos” (IPE) - y en particular el “Inglés para Propósitos Académicos” (IPA) - se enriquecen en un enfoque multidisciplinar en tanto no sólo se conforman desde la práctica y se nutren de las investigaciones de la lingüística teórica, aplicada y de didáctica de la/s lengua/s sino que además, tienen apertura a la investigación en otras ciencias nutriéndose con enfoques multidisciplinarios y transdisciplinarios (Bhatia, 2008). Al respecto, Dudley-Evans y St John (1998) sostienen que es requisito la exigencia y la voluntad de comprometerse con otras disciplinas así como de recurrir a sus investigaciones y descubrimientos a través de la enseñanza de una lengua para un mutuo enriquecimiento.

Flowerdew y Peacock (2001, citados por Hyland y Hamp-Lyons, 2002:3) definen el IPA como la enseñanza de inglés a estudiantes no-nativos para facilitar el estudio o la investigación en dicha lengua. Esto implicaría un “entrenamiento” y formación adecuados que les permitan convertirse en lectores y/o escritores “exitosos” de textos propios de ámbitos académicos ya sea como estudiantes extranjeros en una institución

de educación superior de habla Inglesa o bien en su país de origen bajo los requerimientos de conocimiento de inglés de especialidad en un ámbito académico. Como lo expresamos antes, si bien el IPE existía como Enfoque desde la década de 1960 con un fuerte énfasis en estructuras gramaticales, fue recién en los 80s que adquiere una orientación lingüística diferente bajo el rango de Escuela. En esta última década los investigadores comenzaron a usar el análisis de género como herramienta pedagógica y de investigación, sin embargo, fue Swales quien teorizó y desarrolló una metodología innovadora, clave para incorporar el análisis de “género” a la enseñanza. El IPE tiene una orientación lingüística pero percibe el “género” (4) “...como una clase de eventos comunicativos...” en los cuales “...la lengua desempeña un papel significativo e indispensable” y cuya característica principal es compartir “...una serie de propósitos comunicativos...” que constituyen su razón de ser y son “...reconocidos por los miembros expertos de una comunidad discursiva de origen...” (Swales 1990:45-58). Por su parte, Bhatia (2005: 1) en relación con el análisis de género y sus aplicaciones al IPE expresa que “el análisis del discurso se percibe no simplemente como una descripción sino como una explicación lingüística que intenta responder a la pregunta ¿Por qué los miembros de las comunidades discursivas específicas usan la lengua del modo que lo hacen?”. En tanto el propósito comunicativo es la característica distintiva del concepto de género, la respuesta a dicha pregunta requiere de información de diferentes disciplinas, tales como la lingüística, la sociolingüística, la psicolingüística, la psicología cognitiva, la etnografía, los estudios en comunicación, entre otras. Asimismo, Bhatia (2005) afirma que existen varias áreas de competencia que un estudiante necesita desarrollar para poder leer con eficacia textos disciplinares específicos. Por una parte, el conocimiento del código lingüístico relacionado con la disciplina, esto es, aspectos léxico-gramaticales, semántico-pragmáticos, recursos discursivos y la adquisición del conocimiento de género. Por otra, lo relativo a los objetivos comunicativos de una comunidad discursiva determinada, propósitos de uso, procedimientos retóricos y convenciones.

Enseñanza de la comprensión lectora de textos académicos

Muchos son los investigadores quienes desde diversas disciplinas y diferentes países han centrado sus estudios y análisis en los conceptos de lectura y de comprensión lectora en relación con el texto escrito tanto en lengua materna (LM) como en segundas lenguas (SL) intentando definirlos y explicarlos. Las distintas concepciones de lectura, de comprensión y sus correspondientes configuraciones didácticas, han surgido en base a posiciones teóricas bien diferenciadas de acuerdo con los cambios en la visión del conocimiento (Dubois, 1996 y Viglione et al., 2005).

En un marco de análisis interpretativo de las prácticas didácticas como el que proponemos en esta investigación, se torna necesario aclarar ciertos conceptos teórico-epistemológicos y dilucidar como se articulan con los enfoques pedagógicos y como inciden en las prácticas educativas. Indudablemente, no hay un modelo único para abordar la literacidad (lectura y la escritura) y en particular, para esclarecer la problemática involucrada en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la comprensión lectora de textos académicos en LE. A continuación, intentamos establecer vinculaciones relevantes entre principios teórico-epistemológicos y los fundamentos pedagógico-didácticos pertinentes que impregnan las prácticas, y que se derivan de aquéllos.

Desde una Concepción Socioconstructivista, Fijalkow (2000) expresa que el abordaje al texto escrito depende en gran medida de factores externos de naturaleza lingüística, pedagógica y didáctica, y que asimismo, obedece a factores internos que definen las potencialidades propias de la especie humana. El modelo de referencia de esta perspectiva es una construcción psicosocial, esto es, la adquisición de una técnica

cognitiva susceptible de adquirir formas variadas según el contexto lingüístico, educativo y situacional en el que ocurre.

Por su parte, desde el Interaccionismo Socio-discursivo, Bronckart (2007) retoma la concepción de ontogénesis o desarrollo del funcionamiento psicológico humano a partir del pensamiento piagetiano y se enraza en los principios vygotskianos tales como la intervención de la historia social humana en la enseñanza cuyo resultado son los preconstruidos culturales - textos, representaciones colectivas, hábitos - existentes antes del nacimiento y que producen significaciones histórico-culturales. En este sentido, la lectura no se concibe como una competencia universal y abstracta sino como una actividad del lenguaje producto de un aprendizaje social, de una práctica específica mediada, que depende de ciertos aspectos que condicionan la acción humana.

Indudablemente, la lectura deviene epistemológicamente objeto de conocimiento y se la concibe como práctica social – *praxis* - que responde a condicionamientos históricos y socioculturales y adopta diferentes modalidades de acuerdo con el contexto general y el situacional específico. Dorrnzoro y Klett (en Pastor et al., 2006: 59) definen "...la lectura en LE en el nivel universitario, como el proceso de construcción de sentido llevado a cabo por un lector, que forma parte de una determinada comunidad disciplinar a partir de un texto escrito en un idioma que no es el materno, y mediante el diálogo establecido con el autor, con el propósito de construir conocimientos dentro de un área específica".

Dorrnzoro y Klett (en Pastor et al., 2006) retoman conceptos de Bronckart y refieren al "lugar social" - contexto situacional - como condicionante de las metas de la acción verbal y de los roles de los participantes de la comunicación. El ámbito determina, entonces, la forma que adopta la práctica de lectura en tanto prescribe qué se lee o sea, los textos a abordar y para qué se lee, esto es, los propósitos de lectura.

Así como desde la perspectiva del Interaccionismo Socio-discursivo los propósitos que guían la lectura están condicionados por y determinados desde el contexto sociocultural, en este caso el académico, así también lo están los textos a ser leídos. En base a la concepción de géneros discursivos de Bajtín (2002), Dorrnzoro y Klett (en Pastor et al., 2006: 62) definen los textos académicos en LE como "...las producciones verbales concretas que derivan del uso que hacen de la lengua los participantes de la esfera de la *praxis* humana relacionada con la actividad académico-científica...". Dichos textos explicitan discursivamente el saber específico y reflejan las condiciones sociolingüísticas del ámbito académico por su contenido temático, por sus recursos lingüísticos y sobre todo, por su estructuración, la cual responde a la lógica disciplinar. Cada disciplina se distingue de otras por sus características lexicales, sintácticas, discursivas y su modo de producir textos y construir significado textual.

Desde la Teoría de Género y desde las Pedagogías de ellas derivadas, se rescatan y resignifican algunos principios valiosos de las Teorías Psicolingüístico-cognitivas tales como los términos esquema, interactividad y procesamiento. El concepto de esquema se amplía para incluir no sólo el conocimiento previo de la lengua, del contenido y de la forma del texto, sino además el conocimiento de las situaciones, de las prácticas comunicativas y de las comunidades en las cuales y para las cuales se escriben los textos (esquemas socioculturales y contextuales). En relación con la noción de interactividad frecuentemente, se la definía como la interacción lector-escritor a medida que se procesa un texto o como el intercambio de estrategias de procesamiento, ascendentes y descendentes, al leer e interpretar un texto. Desde las nuevas perspectivas, la interacción se comprende en una cultura más amplia - la de las comunidades científicas y sus prácticas - en las cuales están inmersos lectores, escritores y textos (Johns, 1997a; Grabe en Carrell et al., 1992 y Puebla, 2011).

Hyon (1996) expresa que las pedagogías centradas en género investigan formas y aspectos del discurso y lo transforman en herramienta útil para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua en ámbitos académicos. Empiezan a ofrecer explicaciones sistemáticas explícitas de cómo el lenguaje funciona y crea significados en medios sociales. El objetivo de dichas pedagogías es guiar a los estudiantes hacia una comprensión de los géneros y de los modos en los que el lenguaje crea significados en contexto. Es por ello que se deben explorar los modos de andamiar su aprendizaje y el uso del lenguaje en situaciones determinadas (Hyland 2003:21).

De los proyectos fundamentados en dichas pedagogías adquiere interés para el área de IPE o IPA el enfoque secuenciado propuesto por Rothery (citado por Feez 2002: 54-57) para la enseñanza escolar de la escritura. Dicho diseño fue adaptado por Feez y Joyce (citado en Johns, 2002) como “ciclo de enseñanza-aprendizaje”; a su vez, fue redefinido e implementado por Martin y Rose (2005) y Rose (2005) como programa “aprender a leer: leer para aprender”. Tales propuestas fueron destinadas a desarrollar, mejorar y sostener la enseñanza de la literacidad en inglés como SL con el fin de integrarla a los diseños curriculares.

Estos abordajes didácticos, orientados a la resolución exitosa de tareas socialmente significativas, siguen la Teoría Sociocconstructivista de Vygotsky y su interpretación por parte de Bruner. Desde la perspectiva de estos autores, la enseñanza efectiva consiste en facilitar el proceso de aprendizaje dando el soporte justo y necesario para lo cual es de vital importancia descubrir tan precisamente como sea posible lo que el aprendiz sabe y lo que éste puede hacer y construir a partir de su umbral de conocimiento. En este sentido, es el docente quien debe buscar los recursos pedagógicos adecuados dado que el andamiaje (*scaffolding*) puesto en juego va a favorecer o bien obstaculizar el desarrollo de la competencia lectora.

Metodología de investigación

La presente investigación se enmarca en una lógica cualitativa, compleja y dialéctica dado que el planteamiento del problema es exploratorio, descriptivo, relacional e interpretativo. Este tipo de indagación social permite reformulaciones y abre un abanico fecundo de posibilidades para comprender desde diferentes aspectos y dimensiones la problemática de la práctica y del proceso de enseñanza de la comprensión lectora de textos académicos en LE inglés en el marco de la Licenciatura en Psicología en la UNSL durante los ciclos lectivos 2012 y 2013. En este sentido, es una estrategia válida para recuperar la dimensión subjetiva, conocer las opiniones, representaciones psicosociales, experiencias, *habitus* de los sujetos sociales implicados y examinar la situación cotidiana real de la que participan.

En palabras de Achilli (2005: 41) “La lógica de pensamiento dialéctico vinculada a una concepción de la complejidad social posibilita el uso de estrategias extensivas e intensivas a condición de controlar coherencia y recursividad permanente”. Esta modalidad crítica, reflexiva y flexible ayuda a explorar y comprender mejor la complejidad que dicha práctica involucra y facilita la construcción de algunas categorías teóricas a partir del análisis de los resultados emergentes.

Contexto

El microcontexto dentro del cual se analiza la práctica de enseñanza de la comprensión lectora, es específicamente, el Curso de “Inglés PE” de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), ciudad capital de San Luis, República Argentina.

El macrocontexto de enseñanza y de aprendizaje en el que se sitúa dicho Curso se enmarca en un entorno de habla hispana donde el uso de la LE generalmente se circunscribe al ámbito áulico o bien se restringe a situaciones comunicativas auténticas

esporádicas – contexto exolingüe. Aunque las fronteras territoriales se desdibujan a partir de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), no se puede negar la existencia de una distancia geográfica, lingüística y socio-político-cultural entre países cuya LM es el español y las naciones de habla inglesa, cuna de la lengua objeto (López y Puebla, 2011).

Sujetos

A fin de lograr los objetivos propuestos para esta investigación los sujetos seleccionados para ser entrevistados fueron 12 (doce) integrantes del plantel docente de la Licenciatura en Psicología:

- . 4 (cuatro) docentes del equipo de cátedra que dicta el Curso de “Inglés PE” para dicha carrera;
- . 2 (dos) docentes de la cátedra correspondiente al Curso de “Francés PE”, asignatura optativa con “Inglés PE”;
- . 6 (seis) profesores de disciplinas específicas de la Licenciatura.

Si bien los 4 (cuatro) docentes que conforman el equipo del Curso de “Inglés PE” son los sujetos centrales en esta indagación, decidimos entrevistar a los docentes del Curso de “Francés PE” por 3 (tres) razones: en primer lugar, porque dictan el Curso de idioma optativo con “Inglés PE” en el Plan de Estudio correspondiente; en segundo lugar, porque compartimos objetivos comunes, orientados a la comprensión lectora de textos escritos en LE y trabajamos de manera conjunta tanto en docencia como en investigación; en tercer lugar, porque también son docentes de la Licenciatura en Psicología.

Resolvimos además, seleccionar algunos profesores del área disciplinar de la Licenciatura en Psicología que podrían aportar datos de interés respecto de aspectos tales como el conocimiento que ellos mismos poseen de una LE, en particular de inglés, la relevancia y la función epistémica que las LE tienen en la carrera, el trabajo interdisciplinario con los docentes de inglés en lo que respecta a los géneros discursivos pertinentes y a las temáticas recomendadas como lecturas en las diferentes asignaturas de la especialidad. Asimismo, consideramos que podrían aportar información y opiniones acerca de las características de sus prácticas de enseñanza en la UNSL y de las condiciones que las regulan. Dichos docentes se escogieron considerando distintas asignaturas, diferentes años de la carrera y cargos de diferente jerarquía.

Dado el carácter cualitativo de esta investigación, los sujetos investigados, junto con el/ los investigador/es, cumplimos el rol de informantes o colaboradores y la relación que establecimos fue de interrelación y mutua cooperación.

Instrumentos de recolección y registro de datos

Para dar cumplimiento a los objetivos propuestos, el universo empírico lo constituyen los datos provenientes de dos fuentes primarias de información de naturaleza diferente: por un lado, un corpus de discursos escritos obtenidos mediante la recolección de algunos documentos institucionales y académicos pertinentes; y por otro, un corpus de discursos de los sujetos involucrados obtenido a través de instrumentos de recolección de datos tales como cuestionarios y entrevistas. Cabe señalar que hemos tomado como fuentes secundarias o complementarias la observación de clases realizada y el material didáctico elaborado por el equipo docente del Curso de “Inglés PE”.

En relación con el corpus escrito, hemos relevado algunos documentos académico-institucionales a fin de analizar aquellos aspectos que regulan la práctica de enseñanza, y en consecuencia, el aprendizaje del idioma inglés. Como estrategia metodológica, el análisis de documentos da sustento a la indagación de las prácticas en tanto están sujetas a acciones prescriptivas que actúan como mecanismos que regulan

a los docentes en la dimensión pedagógica, esto es, en su trabajo de enseñanza. Tales documentos sirven tanto de “textos” como de “contexto” en cuanto proporcionan información relevante sobre las condiciones y el entorno social-político-cultural e histórico donde se han producido. Constituyen el marco condicionante de la estructuración de las prácticas de enseñanza objeto de esta investigación y del proceso de trabajo docente de ellas derivado.

En relación con el corpus de discursos de los sujetos, el mismo surgió por una parte, de la aplicación de un cuestionario a cada uno de los 4 (cuatro) docentes que integraban el equipo de cátedra del Curso de “Inglés PE” de la Licenciatura en Psicología. Un doble propósito orientó la aplicación del mismo, por un lado, recabar información común respecto de la situación laboral, los antecedentes, perfeccionamiento y desempeño profesional de los sujetos. Por otro lado, utilizarlo como matriz para elaborar el guión de las entrevistas, fuente primera de información.

Utilizamos la entrevista como técnica de investigación por excelencia en las ciencias sociales en tanto permite recolectar datos cualitativos y conocer las perspectivas de los informantes, facilita la interacción, la comunicación y la construcción conjunta de significados respecto del tema abordado. Según Yuni y Urbano (2003:59) la entrevista apela “...a un rasgo propio de la condición humana - nuestra capacidad comunicacional - esta técnica permite que las personas puedan hablar de sus experiencias, sensaciones, ideas, etc.”. Es un recurso eficaz que nos permitió ahondar en la exploración de las prácticas puestas en juego, la complejidad de las mismas, las diversas particularidades sobre la enseñanza - planificación, estrategias, contenidos, tareas, actividades, sistema de evaluación. Las entrevistas aplicadas en esta instancia fueron semiestructuradas, se organizaron, inicialmente, al igual que el cuestionario, en base a los objetivos específicos de la indagación.

El guión para las entrevistas realizadas a los sujetos-docentes de inglés se elaboró en torno a los 3 (tres) objetivos específicos de esta investigación, como lo expresáramos anteriormente sobre la base de las respuestas ya brindadas en los cuestionarios y en torno a otros tópicos de interés que fueron surgiendo y sirvieron de “disparadores” durante la conversación.

En tanto, para las entrevistas a los sujetos-docentes de asignaturas troncales de la carrera Licenciatura en Psicología, el guión se centró básicamente en la opinión acerca el sentido de la inserción de las LE en la carrera, su conocimiento y desempeño en idiomas y las condiciones que regulan sus prácticas de enseñanza en general, y en particular, en relación con las LE (inglés o francés) incluidas en el plan de estudio.

Finalmente, las entrevistas de los sujetos-docentes de francés también se elaboraron teniendo en cuenta los 3 (tres) objetivos específicos de esta indagación, siguiendo el hilo del diálogo cuando surgían otros temas no planificados.

Sistematización y análisis de los datos

Durante el proceso investigativo, para la sistematización e interpretación de los datos recogidos, intentamos definir las diferentes categorías que van surgiendo del análisis a través de un procedimiento de triangulación que permite comparar, contrastar e integrar la información obtenida vía las diversas fuentes y métodos aplicados con el fin de asegurar coherencia, validez y confiabilidad.

Al respecto, Hernández Sampieri (2006: 623) sostiene que “...en la indagación cualitativa poseemos una mayor riqueza y profundidad en los datos si éstos provienen de diferentes actores del proceso, de distintas fuentes y al utilizar una mayor variedad de formas de recolección de datos.” Este mismo investigador citando a otros investigadores (Erickson, Vann y Cole) considera que se debe tener en cuenta que los datos recogidos deben interpretarse cualitativamente para que se refleje “...el hecho de que los seres humanos, en sus interacciones con el mundo que los rodea, esbozan sus

recursos conceptuales y los utilizan para construir significados de sus circunstancias y de su situación”.

Queremos hacer particular referencia al hecho de que en esta investigación existe indudablemente, un cierto involucramiento y un dejo de subjetividad en tanto somos “arte y parte” como integrantes del equipo de inglés y como colegas que compartimos a diario el mismo ambiente y espacio de trabajo con algunos de los sujetos entrevistados. Esta perspectiva enriquece ya que, requiere mayor compromiso y responsabilidad pero a su vez, favorece y moviliza la reflexión y la autoevaluación de las prácticas.

Al respecto, tomamos algunos recaudos y empleamos algunas estrategias para equilibrar los posibles sesgos que pudieran producirse por estar directamente implicados en la situación estudiada y con el objeto de conocimiento. Por una parte, realizamos, como ya se refirió antes, grabaciones y luego, las correspondientes transcripciones textuales de las entrevistas y también, de la mayor parte de las clases observadas; por otra, la directora y el co-director de tesis actúan como auditores externos y van controlando la correspondencia entre los datos obtenidos y las interpretaciones realizadas.

Avance y etapa actual de investigación

A continuación explicitaremos los diferentes pasos que hemos ido siguiendo y algunas consideraciones al respecto del análisis e interpretación de algunos de los datos obtenidos.

Hasta el momento hemos relevado aquellos documentos académico-institucionales que regulan las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en el Curso de “Inglés PE” en la Licenciatura en Psicología de la UNSL y que, a su vez, actúan como marcos condicionantes de la estructuración de las mismas y del proceso de trabajo docente en el que se insertan. Tales documentos prefigurativos son:

- el Programa del Curso de “Inglés PE” para la Licenciatura en Psicología (López y Puebla, 2012),
- el Plan de Estudio vigente de la Licenciatura en Psicología, - Ordenanza CD FCH N° 4/96- y modificatorias, Ordenanza CD N° 009/02 y las relativas a las LE: Ordenanza CD N° 021/99 Ordenanza de CS N° 021/02,
- la Ordenanza CS N° 44/99 que rige la estructura - diseño - de la presentación de los Programas para los Cursos en la UNSL,
- la Ordenanza CS N° 13/03 y modificatorias sobre el Régimen Académico para la enseñanza de Grado y de Pregrado en la UNSL,
- el Material Didáctico utilizado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de dicho Curso – en tanto fuente secundaria de análisis.

Estamos analizando tales documentos de manera integrada y conjunta con la información que ha ido surgiendo de la aplicación de las demás técnicas de recolección de datos – cuestionarios, entrevistas y observaciones de clases.

Al respecto de tales técnicas o instrumentos de registro de datos, hemos realizado grabaciones y/u observaciones de clases del Curso de “Inglés PE” - ciclos lectivos 2012 y 2013 -, específicamente, las correspondientes al grupo denominado “Comisión B”, integrada por aproximadamente 40 (cuarenta) alumnos de la Licenciatura en Psicología, de entre tercero y quinto año de la carrera.

En cuanto a los cuestionarios y las entrevistas todos se encuentran en proceso de análisis. A partir de los datos obtenidos hemos elaborado una serie de cuadros y tablas de cotejo de gran utilidad durante el proceso de análisis e interpretación de la información.

Los datos surgidos de las notas y de la desgrabación de las clases observadas nos permiten examinar las prácticas de los docentes para detectar y describir su

implementación didáctica y sus acciones durante el desempeño de actividades en la situación real de enseñanza. Todo lo observado proporciona además evidencia no sólo de aspectos y condiciones del contexto áulico, sino también de los comportamientos de los sujetos-alumnos involucrados.

A su vez, las entrevistas nos permiten ahondar en algunas de las respuestas proporcionadas por los docentes de inglés en los cuestionarios, retomar aspectos surgidos durante las observaciones de clase y a su vez, establecer relaciones con el Material Didáctico. Indudablemente, esto favorece y enriquece la investigación en tanto ayuda a profundizar en la exploración de las prácticas, la complejidad de las mismas, las condiciones de trabajo, las representaciones psicosociales y recabar opiniones e inquietudes de los sujetos entrevistados acerca de la LE Inglés y su posicionamiento en la Licenciatura en Psicología. De ser necesario para la construcción conceptual de la información, a medida que avance el análisis tenemos previsto dialogar nuevamente con los sujetos ya entrevistados.

En un abordaje inicial, emergen algunas cuestiones generales de relevancia relacionadas con el contexto en el que se insertan las prácticas de enseñanza de la comprensión lectora de textos académicos en LE inglés, las particularidades del Curso de “Inglés PE” y de sus destinatarios, y algunas de las normativas institucionales que las regulan y las condicionan. En este marco nos referiremos específicamente al Programa de tal curso como “texto escrito” (documento normativo) contemplando su contextualización y contenido; asimismo contemplaremos las opiniones y juicios de valor de los docentes entrevistados al respecto.

La Licenciatura en Psicología de la UNSL ha incluido en sus diferentes Planes de Estudio, desde sus orígenes, cursos de inglés (así como de otras LE) cuyo objetivo ha estado orientado a la lectura de textos en dicha lengua, la traducción y/o la comprensión del contenido de los mismos. La ubicación de tales cursos en la currícula ha ido variando. Dentro del Plan de Estudio vigente (Ord. CD N° 4/96 y modificatorias), el Curso de “Inglés PE” es una asignatura curricular, obligatoria, con un crédito horario anual de 120 horas. No tiene ubicación fija en un año determinado lo cual implica que los estudiantes eligen a qué altura de la carrera cursarla o rendirla. Es condición aprobarla para recibir el título de Licenciado y además, es optativa con el Curso de “Francés PE”.

El Programa curricular que los docentes elaboramos anualmente para el dictado del Curso de “Inglés PE” constituye el documento académico de mayor interés en esta investigación y es fuente de análisis desde una perspectiva hermenéutica en el marco de las normativas actuales ya referidas anteriormente y que actúan como condicionantes respecto de su uso y función.

Estamos examinando el contenido de dicho Programa de manera integrada y conjunta no sólo en articulación con la reglamentación referida, sino además, en relación con la información surgida de la aplicación de los cuestionarios y entrevistas realizados a los docentes.

Si analizamos la cuestión del objetivo general y de los contenidos mínimos del Curso de “Inglés PE” tal como está establecido en el Programa correspondiente, observamos que los mismos no están previstos ni explicitados en el Plan de Estudio de la Licenciatura en Psicología. Sin embargo, podríamos interpretar que la necesidad de la inclusión de una LE en tal malla curricular estaría implícita y se desprendería de los fundamentos y los propósitos establecidos en la ordenanza de creación de la carrera (Ord. N°4/96). La realidad es que la propuesta tal como está sintetizada en el programa ha sido diseñada, desarrollada y presentada por los docentes que conformamos la cátedra a cargo y se enriquece anualmente a partir del intercambio docentes-alumnos y práctica-teoría-práctica.

El objetivo general se plantea de la siguiente manera:

“... por una parte, que los estudiantes adquieran y afiancen conocimientos lingüísticos, textuales y retórico-discursivos de nivel elemental a intermedio en inglés; por otra, que desarrollen estrategias de lectura que les permitan comprender de manera autónoma textos extraídos de diferentes géneros discursivos, publicados en dicho idioma, ya sea de interés general como de su área de estudio o especialidad y que, a su vez, puedan expresar conceptualmente su contenido en español” (López y Puebla, 2012: 2).

Esto supone una tarea paralela, compleja de internalización de la lengua objeto y del desarrollo de estrategias de lectura en relación con los géneros discursivos y los tipos textuales requeridos a partir de las prácticas de referencia específicas del ámbito académico, en este caso, la carrera de Psicología. De este modo, la LE deja de enseñarse *per se* y de ser una materia instrumental, aislada e independiente de las currícula para transformarse en un aspecto esencial de las asignaturas específicas y se sustenta en la interacción social y la negociación a través de un trabajo colaborativo entre estudiantes, docentes y especialistas. El interés gira y evoluciona a un enfoque más amplio, contextual, orientado al análisis de la situación de lectura y de las respuestas socioculturales requeridas del estudiante-lector. En este sentido, la comprensión lectora en LE inglés, junto con la lectura en LM, adquieren en el ámbito académico una función epistémica es decir, favorecen el desarrollo del pensamiento abstracto y permite la objetivación de los conocimientos contribuyendo a la apropiación de conocimientos de especialidad.

Los géneros discursivos - manual universitario, libro de autor, artículo de investigación, etc. previstos en el contenido del Programa del Curso de “Inglés PE” poseen dimensiones generales que lectores y escritores deben conocer y compartir: nombre, propósito comunicativo, roles sociales del lector y del autor, contexto, características formales, tipo de contenidos, registro, valores culturales e intertextualidad (Johns, 1997a). Sin embargo, para poder apropiarse de los conocimientos de especialidad es imprescindible la adquisición y el reconocimiento de ciertos aspectos del plano de la lengua tales como enunciaciones, modalizaciones, reformulaciones, etc. Si bien existen aspectos comunes amplios, las características lexicales, sintácticas, retórico-discursivas para la producción del discurso escrito varían de disciplina en disciplina y, en consecuencia, difiere el enfoque de enseñanza y las estrategias a implementar de acuerdo con las singularidades de cada especialidad. _Estos aspectos están contemplados en el referido Programa.

El desarrollo de la comprensión lectora de textos académico-científicos editados en inglés requiere indudablemente del aprendizaje de nociones y funciones básicas de la lengua (nivel umbral o *threshold level*), sobre todo en el caso del público estudiantil de nuestra universidad que tiene poco o ningún conocimiento de la misma. Entre las particularidades del público que accede a este tipo de Cursos se destacan, la heterogeneidad en relación con el año de la carrera que cursan, disponibilidad horaria, edad, necesidades, intereses, aptitudes, actitudes, *habitus*, representaciones, conocimientos previos de la LM, de la LE, del mundo y del campo disciplinar. A estas cuestiones se suman algunas características generales que conforman el entorno como así también ciertos factores que determinan las condiciones educativas a la hora de decisiones y de acciones.

En particular, en relación con el Programa del Curso de “Inglés PE” se evidencia que los docentes de LE inglés lo perciben como un documento prescriptivo y plurivalente. Es prescriptivo porque es una “herramienta” construida por los docentes en función de ciertas normativas que rigen su forma de organización y presentación. Es además un dispositivo o instrumento de (auto-) regulación de las propias prácticas de enseñanza y de regulación de las prácticas de aprendizaje de los estudiantes.

Es plurivalente en diversos sentidos. En primer lugar, porque está destinado a públicos diferentes. Está dirigido fundamentalmente a los estudiantes de la asignatura, en el marco de una carrera determinada de la institución pero esto significa que integrantes de los estamentos de gestión y/o comisiones son también destinatarios en tanto actúan en muchos casos como evaluadores de los mismos. Los colegas docentes de la UNSL serían también posibles destinatarios y los mismos docentes de la LE en tanto sirve de guía de las propias prácticas. Existe a su vez, un público externo a la UNSL (docentes, futuros alumnos) que puede eventualmente acceder y consultarlos.

Por otro lado, vale destacar que, en tanto construcción puede ser, o bien, un documento que impone restricciones debido a una práctica característica de un accionar aplicacionista, o un texto flexible que genera posibilidades hacia prácticas alternativas que favorecen la creatividad y habilitan la apropiación del propio proceso de trabajo docente (Baldo y Tello, 2011).

Las docentes de inglés entrevistadas concuerdan en que, aunque como documento académico-institucional el Programa debe respetar un formato impuesto, sin embargo, permite cierta flexibilidad al desarrollar su contenido. Afirman, además, que el mismo se elabora pensando básicamente en el alumno, les brinda una visión global de la asignatura y los orienta en el camino de aprendizaje a seguir.

Como lo expresáramos al inicio de este escrito, esta investigación está en desarrollo, en la etapa de procesamiento e interpretación de los datos reunidos a través de las diferentes técnicas de recolección escogidas. Si bien informaremos oportunamente los resultados definitivos en otra publicación, estaríamos en condiciones de adelantar algunos de los temas de los cuales derivamos las categorías definitivas de análisis, en torno a los tres objetivos específicos propuestos: identificar los fundamentos de las prácticas, describir el proceso de instrumentación didáctica y examinar algunas de las condiciones que regulan tales prácticas.

En relación con el primer objetivo, es decir, identificar los fundamentos de las prácticas hallamos, tres tipos de fundamentos: teórico-epistemológicos, pedagógico-didácticos y socio-político-culturales. Al respecto del segundo objetivo, esto es, describir la instrumentación didáctica implementada por los docentes en sus prácticas, encontramos las propuestas curriculares, los propósitos fijados y los contenidos involucrados. Considerando el tercer objetivo, a saber, examinar algunas de las condiciones que regulan tales prácticas, distinguimos las normativas institucionales, los recursos humanos y materiales existentes, el imaginario psicosocial, entre otros.

Reflexiones finales

Considerando las peculiaridades del contexto de enseñanza de “Inglés PE” como asignatura curricular de la Licenciatura en Psicología de la UNSL, entendemos que es necesaria una lectura más profunda respecto de las prácticas pedagógicas, de los procesos involucrados y de las condiciones contextuales que los regulan, que brinde continuidad a observaciones y análisis previos más generales. A partir de la relevancia de indagar el valor y la función que la comprensión lectora en LE y de sus prácticas en dicho ámbito es que decidimos involucrarnos en esta investigación.

La formación académica requiere cada vez más fortalecer la (socio)literacidad por lo que estimamos necesario promover una mayor integración entre los profesores de LE inglés y aquéllos de las áreas específicas de la carrera, que se refleje, a su vez, en los diseños curriculares y en procesos interdisciplinarios de trabajo. En este sentido, intentamos brindar una visión situada de la *praxis*, recuperar y repensar las acciones educativas, reconstruirlas significativamente y proponer alternativas en base a las categorías que vayan surgiendo de los análisis.

Asimismo, creemos que el mayor desafío sería recuperar el espacio de las LE, en este caso del idioma inglés, y de sus prácticas en el contexto universitario, para otorgarle

mayor sentido y reconocer el valor epistémico que adquieren en la construcción de conocimiento disciplinar. Indirectamente, todo ello redundará en contribuciones para futuros proyectos sobre las LE en el Nivel Superior Universitario, en general, y en aportes a la Didáctica de las Lenguas Extranjeras y de las “Lenguas Extranjeras para Propósitos Específicos”, en especial.

Notas

1. El presente escrito corresponde a un trabajo de tesis, actualmente en desarrollo, para la Maestría en Educación Superior (MES), Universidad Nacional de San Luis (UNSL).
2. Una cuestión significativa a tener en cuenta en el marco de esta investigación es que el plan preliminar de esta tesis se esbozó y presentó a fines de 2011 y fue aprobado a principios de 2012, momento en el que Licenciatura en Psicología todavía dependía de la Facultad de Ciencias Humanas. Cabe aclarar que desde mediados de 2012 con la creación de nuevas facultades dicha carrera depende de la Facultad de Psicología (Ord. AU N° 01/12) lo cual complejiza y a la vez, enriquece la situación de investigación y análisis.
3. Proyecto de Investigación N° 439408 "Lingüística y Poética" (1994-96 y 1997-1999); PROICO N° 439408 "La Competencia Lingüística en Lengua Materna y en Lengua Extranjera" (2000-2002); PROIPRO N° 4-1-0403 "Teoría de géneros: Aplicaciones a la Enseñanza de la Lengua y la Comunicación" (2003-2005); PROICO N° 4-1-0001 "Políticas de Evaluación y la Práctica de los Docentes Universitarios. Hacia la Construcción de Alternativas" (2003-2005) y su continuación "Trabajo Docente en la UNSL. Un análisis desde las Prácticas" (2006-2009); PROICO N° 4-1-0403 "Pedagogía de la Lengua Basada en Géneros. Desarrollo de Materiales para la Comprensión-producción de Textos en la Comunidad Universitaria" (2006-2009); "Desarrollo de la Competencia de Género para la Comunicación Académico-científica en un Contexto Plurilingüe" (2010-2013); y actualmente, "La Comunicación Académico-científica: textos, contextos, recursos e intervenciones" (2014-2017).
4. El término "género" se refería tradicionalmente a textos escritos de literarios definidos por regularidades textuales de forma y contenido, fijos e inmutables y clasificados en categorías o sub-categorías ordenadas y mutuamente exclusivas (Johns, 1997a; Johns, 2002).

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario, Argentina: Laborde Editor.
- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los Desafíos de Transmitir un Oficio*. Rosario, Argentina: Laborde Editor.
- Babot, M. V. y Pastor, R. (2006). Lectura y Construcción de conocimiento en contexto institucional universitario. En Pastor et al. (comp.). *Lectura en lengua extranjera. Una mirada desde el receptor* (pp. 139-161). Centro de Estudios Interculturales, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán y Universidad de Buenos Aires.
- Bajtín, M. M. (2002). *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Baldo, V. y Tello, A. M. (2011). Polinomios del programa: prescripciones, prácticas y ética profesional. 7 pp. Ponencia presentada al I Seminario Nacional de la Redestrado. Trabajo y formación docente en la argentina: debates sobre la política educativa actual. Resistencia, Chaco 7 y 8 de noviembre de 2011.

- Bhatia, V. (2005). Applied Genre Analysis and ESP. Disponible en: http://exchanges.states.gov/education/engteaching/pubs/BR/functional.sec4_10.htm.
- Bhatia, V. (2008). Lenguas con Propósitos Específicos. Perspectivas cambiantes y nuevos desafíos. *Revista Signos*. 41(67):157-176. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Disponible en: www.revistasignos.cl.
- Bronckart, J. P. (2007). Por qué y cómo analizar el trabajo docente. En *Desarrollo del Lenguaje y Didáctica de las Lenguas*, pp. 167-186. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un Cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere Investigación*. Año 6, N° 20: 409-420.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- De Alba, A. (1998). *Curriculum: Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Dorronzoro, M. y Klett, E. (2006). Leer en lengua extranjera en la universidad: marco teórico y transposición didáctica. En Pastor et al. (comp.). *Lectura en lengua extranjera. Una mirada desde el receptor*, pp. 57-72. Centro de Estudios Interculturales, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán y Universidad de Buenos Aires.
- Dubois, M. E. (1996). *El Proceso de Lectura. De la Teoría a la Práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Dudley-Evans, T. & St John, M. J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes. A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press
- Esteve, J. M. (1994, 3° edición). *El malestar docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Feez, S. (2002). Heritage and Innovation in Second Language Education. In Johns, A. (Editor). *Genre in the Classroom. Multiple Perspectives* (pp. 43-69). New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.
- Fijalkow, J. (2000). *Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture-écriture*. Yssy-les-Moulineaux: ESF editeur.
- Grabe, W. R. (1992). Reassessing the term "interactive". In Carrell, et al. (Editors). *Interactive Approaches to Second Language Teaching*. Cambridge Applied Linguistics, pp. 56-70. New York: Cambridge University Press.
- Guyot, V. (2008). *Las Prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación. Investigación. Subjetividad*. Ediciones LAE. Universidad Nacional de San Luis.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. In *Journal of Second Language Writing*. N°12:17-29. Pergamon.
- Hernández Sampieri, R. et al. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.

Hyland, K. y Hamp-Lyons, L. (2002). EAP: issues and directions. In *Journal of English for Academic Purposes*, 1(1): 1-12.

Hyon, S. (1996). Genre in Three Dimensions. Implications for ESL. In *TESOL Quarterly*, Vol. 30, N° 4: 693-716.

Johns, A. M. (1997a) *Text, Role and Context. Developing Academic Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Johns, A. M. (1997b) English for Specific purposes and Content-Based Instruction: What is the relationship? In Snow & Brinton (Editors, 1997). *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content*, pp. 363-366. New York: Longman.

Johns, A. M. (Editor, 2002). *Genre in the Classroom. Multiple Perspectives*. New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.

López, M. E. y Puebla, M. M. (2011). Fundamentación teórico-pedagógica de los Cursos de “Inglés para Propósitos Específicos” centrados en la lectocomprensión de textos académico-científicos relativos a disciplinas de formación humanística. En *Revista Alternativas. Serie Espacio Pedagógico* (ISSN-0328-8064), Año 16, N° 64/65: 46-59. LAE. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis.

López, M. E. y Puebla, M. M. (2012). Programa para el *Curso de Lengua Extranjera “Inglés para Propósitos Específicos”*. Área de Lenguas Extranjeras, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis.

López, M. E. y Tello, A. M. (2008). Las Lenguas Extranjeras en Carreras de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (Argentina). *Revista Fundamentos en Humanidades*. Año IX, N° I (17): 43-69. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis: Nueva Editorial Universitaria. Disponible en: <http://fundamentos.unsl.edu.ar>.

López, M. E. y Tello, A. M. (2009). Regulaciones del trabajo docente en el Área de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional de San Luis. *Revista Fundamentos en Humanidades*. Año X, N° II (20): 25-44. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis: Nueva Editorial Universitaria. Disponible en: <http://fundamentos.unsl.edu.ar>.

López, M. E. y Tello, A. M. (2012). Las Lenguas Extranjeras en la Educación Superior: La condición de extranjería y la búsqueda por trascender las fronteras disciplinares”. En *Argonautas* N° 2: 80-93. Revista Digital de Educación y Ciencias Sociales. Departamento de Educación y Formación Docente, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. Disponible en: www.argonautas.unsl.edu.ar.

Martin, J. R. y Rose, D. (2005). Designing literacy pedagogy: Scaffolding asymmetries. In Webster, J. et al (Editors) *Continuing Discourse on Language*. London: Continuum. Disponible en: www.readingtolearn.com.au/index.php?

Puebla, M. M. (2011). La Teoría de Géneros y el rendimiento académico en el desarrollo de la competencia lectora de textos escritos en Inglés en los alumnos de las carreras de

Profesorado y Licenciatura en Psicología. Universidad Nacional de San Luis. Tesis de Maestría (MAEDUS), Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis (Inédito).

Rose, D. (2005). Learning to read: reading to learn. Submission N° 315. Canberra: Department of Education, Science and Training. Canberra. Disponible en: www.readingtolearn.com.au/index.php?

Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Setting*. Glasgow: Cambridge University Press.

Tello, A. M. (2010). Trabalho docente no Ensino Superior. Em Oliveira, D. A. et al. *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente*. Version Cd-rom. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação.

Viglione, E. et al. (1999). La práctica docente en las Lenguas Extranjeras en la Universidad Nacional de San Luis: Reflexiones desde un Enfoque Epistemológico y Metodológico. *Revista IDEA*. Año 13 (29): 133-142. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis.

Viglione, E. et al (2001). Reconceptualización del diseño curricular en las lenguas extranjeras para propósitos específicos. *Nueva Revista de Lenguas Extranjeras*, pp. 123-136. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.

Viglione, E. et al. (2005). Implicancias de diferentes modelos de la Ciencia en la comprensión lectora. *Revista Fundamentos en Humanidades*. Año VI – N° II (12): 79-93. San Luis: Editorial de la Universidad Nacional de San Luis.

Yuni, J. y Urbano C. (2003). *Técnicas para investigar*. Córdoba: Editorial Brujas.

Documentos Institucionales

Ordenanza N° CD 4/96 - Plan de Estudio de la Licenciatura en Psicología, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis y modificatorias pertinentes a los "Cursos de Lenguas Extranjeras (Inglés y Francés)".

Ordenanza CS N° 44/99 que rige la estructura (diseño) de la presentación de los Programas para los Cursos en la Universidad Nacional de San Luis.

Ordenanza CS N° 13/03 y modificatorias - Régimen Académico para la Enseñanza de Grado y de Pregrado en la Universidad Nacional de San Luis.

Libros / Books

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis – Argentina

Año XV – Número II (30/2014) pp. 139 - 142

Marcelo Fabian Romero

Universidad Nacional de San Luis

romarfa@gmail.com

Caparrós, M. (2014). El hambre. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Planeta. E-Book. ISBN 978-950-49-4083-8. 1. Ensayo Sociológico. CDD 301 (1056 páginas).

Si quisiera sintetizar el libro “El hambre” de Martín Caparrós, diría que su escrito va desde las estructuras del hambre hasta las tradiciones que lo involucran y lo justifican, de la muerte que determina la especulación en la Bolsa de Chicago hasta los orígenes antropológicos de la desigualdad, de la vergüenza que siente el propio autor de ver lo que ve, de sentir lo que siente, de actuar como actúa, hasta el fastidio de tener que escribir este libro.

Martín Caparrós se ha caracterizado fundamentalmente por sus puntos de vista originales y abundantes en reflexiones inquietantes y, sobre todo, incómodos para quien lo lee: “Cada día se mueren, en el mundo —en este mundo— 25.000 personas por causas relacionadas con el hambre. Si usted, lector, lectora, se toma el trabajo de leer este libro, si usted se entusiasma y lo lee en —digamos— ocho horas, en ese lapso se habrán muerto de hambre unas 8.000 personas: son muchas 8.000 personas. Si usted no se toma ese trabajo esas personas se habrán muerto igual, pero usted tendrá la suerte de no haberse enterado. O sea que, probablemente, usted prefiera no leer este libro. Quizá yo haría lo mismo. Es mejor, en general, no saber quiénes son, ni cómo ni por qué” (p. 16) afirma el autor en las primeras páginas del libro.

El libro parece estar estructurado en la forma en que el propio escritor le fue dando vida: “Creo que este libro empezó acá, en un pueblo muy cerca de acá, fondo de Níger, hace unos años, sentado con Aisha sobre un tapiz de mimbre frente a la puerta de su choza, sudor del mediodía, tierra seca, sombra de un árbol ralo, los gritos de los chicos desbandados, cuando ella me contaba sobre la bola de harina de mijo que comía todos los días de su vida y yo le pregunté si realmente comía esa bola de mijo todos los días de su vida y tuvimos un choque cultural: —Bueno, todos los días que puedo” (p. 10). Ese aludido choque es la capacidad que tiene el libro de permanentemente descolocarnos, de sentir la necesidad de releer algunos párrafos que parecen estar mal escritos, hasta darnos cuenta que estamos frente a algo que puede que nos cueste comprender, pero sobre todo, nos duele y avergüenza aceptar.

El autor plantea desde una perspectiva casi antropológica el hambre y la necesidad y las formas cambiantes de saciarlo “El proceso de civilización es el recorrido que va desde pasar todo el tiempo dedicados a conseguir comida hasta pasar lo menos posible dedicados a conseguir comida. Cuanta más hambre, más animales somos; cuanta menos, más humanos” (p. 134). Hechos claves como el fuego y la agricultura cambiaron sustancialmente el modo en que nos ubicamos en el mundo y la relación que establecemos con el hambre y su satisfacción. Llegar al pan llevó miles de años de profundas transformaciones. Hay algo que Caparrós deja claro: todo podría haber sido distinto si la gente que pasa hambre y la gente que se muere de hambre pudiera comer.

Caparrós hace algo inusual en los tiempos actuales del periodismo: escucha y observa. Después, escribe sobre lo que ve y le dice la gente, contrariando a la mayoría que supone comprender la realidad interpretando lo que supuestamente piensa “la gente”. Aparentemente en gran medida el periodismo común y corriente habilita hablar en nombre de todos sin haberle preguntado a nadie.

Cuando decimos que se trata de un libro que aborda el tema del hambre de millones de personas en y por el mundo, fruto de una desigual distribución, se está ocultando parte de la verdad: la producción también es desigual cuando se deja constancia a lo largo del libro que producimos más alimentos de los que podemos consumir. Caparrós en su recorrido entrevista a los que padecen hambre, a los que luchan contra el hambre y a los que provocan el hambre en el mundo y lo justifican.

Es así como sin prólogo mediante comienza este libro con las estructuras del hambre en Níger, porque Níger es una forma de mostrar el hambre o, mejor dicho, “un cuerpo que se come a sí mismo” (p. 108). El privilegio de vivir mientras tantos mueren: “el hambre sigue siendo la mayor amenaza para la salud de los habitantes del Otro Mundo: mata todos los días más personas que el sida, la malaria y la tuberculosis juntas” (p. 191), afirma el autor. De todos modos la gravedad no se determina (o no se debería determinar) por las cifras, habiendo comida que se muera una persona de hambre ya es un absurdo.

El recorrido antropológico que aparece en el libro en “El origen de las especies” tiene sus motivos: “Por pereza, ignorancia o quién sabe qué otra gran virtud solemos pensar que la historia del mundo solo podría haber sido lo que fue. Es el truco más sólido de los que prefieren que aceptemos el mundo tal cual es: lo que fue es lo que debió ser...” (p. 134). Con esto Caparrós introduce lo que en otros momentos del libro denominará “la mano del hombre”, insistiendo en que el hambre es voluntad, es planificación, es dominación, es... una vergüenza.

El temor de darle comida a la gente cuando tiene hambre, es que después no quieran trabajar, advierte el autor con ironía, aunque el argumento prevalece entre los que se alimentan a destajo. Ellos tienen la esperanza que la población baje, que se mueran suficientes... porque el problema expresa el autor es que no se “podrá dar de comer tan alegremente a los que ahora comen todo lo que quieren – y tiran la mitad” (p. 1017).

Caparrós rescata una concepción ideológica, no de la necesidad de comer, sino de la necesidad de que exista el hambre: “El hambre amansa a los animales más salvajes, enseña decencia y civilidad, obediencia y sujeción a los más brutos, los más obstinados, los más perversos. En general, solo el hambre puede uncir y espolear a los pobres al trabajo” afirmaba un compañero de Malthus, Joseph Townsend. Entonces este libro para algunxs será una muestra de cómo se solucionan problemas, de cómo se disciplina y se purifica la especie; para otrxs al menos nos hará sentir que somos una mierda. “Yo mismo en lo que a mí respecta un mundo así me parece una máquina espantosa, que ofende a todos los que lo conformamos y nos conformamos” (p. 1051), a Caparrós no le sale tercerizar el relato, algo que los académicos y periodistas suelen usar como signo de objetivismo y rigurosidad intelectual. Tampoco hace una pleitesía de la caridad, esa forma unidireccional de los socorros mutuos: “Después me pide diez rupias y yo le doy cincuenta y me siento una mierda” (p. 281).

Caparrós plantea una difícil lucha, una batalla contra quienes sostienen que los hambrientos “deberían asumir su propia responsabilidad. Si no pueden subvenir a sus necesidades, es su conducta la que debe cambiar, no el modo en que la sociedad distribuye la comida” (p. 775) tal como afirmara Jean-Herve Bradol, citado por el autor. En esta misma dirección se encuentran quienes defienden el rebrote malthusiano, el reverendo Malthus quien afirmara que “En el mundo de los vegetales y los animales, la ley natural actúa arruinando las semillas y sembrando enfermedad y muerte prematura; en el hombre, actúa por medio de la miseria” (p. 349).

Para los fines de dominación, el hambre siempre fue una herramienta y una amenaza porque nunca dejó de estar presente: “Chicago ya no es el lugar donde todo se compra y se vende pero sigue siendo el que fija los precios que después se pagarán —se cobrarán— en todo el mundo. Los precios que definirán quién gana y quién pierde, quién come y quién no come” (p. 477). Formular que el precio de los granos sube por el aumento de la demanda en China, la generación de agrocombustibles, los factores climáticos, son formas de disimular que el precio de los alimentos solo para ganar plata. En 1991 la comida dio sus primeros pasos para transformarse en una abstracción financiera, cuando Goldman Sachs seleccionó “18 ingredientes que podían convertir en commodities y prepararon un elixir financiero que incluía vacas, cerdos, café, cacao, maíz y un par de variedades de trigo. Sopesaron el valor de inversión de cada elemento, mezclaron y cifraron las partes, y redujeron lo que había sido una complicada colección de cosas reales a una fórmula matemática que podía ser expresada en un solo número: el Goldman Sachs Commodity Index” (p. 482). Fue entonces cuando la comida fue financializada, se volvió una inversión, a mejor precio mayor inversión: “y los que no pueden pagar el precio que lo paguen con hambre” (p. 483), sentencia el autor. Uno de los entrevistados por Caparrós define de un modo particular la agricultura “¿Qué es la agricultura, en el fondo? Es agarrar un montón de plata, enterrarla, y en seis meses desenterrar más plata. El problema es que en el momento de plantar yo sé cuánto me cuesta la semilla, el trabajo, el fertilizante, pero no sé a cuánto se va a vender el grano en el momento de cosechar” (p.478). Esta especulación financiera produce, entre otras cosas, que alguien que esté en Sudán tenga que pagar el precio de Chicago: “Más que nunca, no comer es la consecuencia de un mercado mundial que dirige, concentra, excluye: hambrea” (p. 359).

Argentina no se logra escabullirse del hambre, cuando el autor entrevista a una mujer en los basurales de José León Suárez (Buenos Aires) y le pregunta: “¿Y de quién es la culpa de que vos no tengas suficiente para comer tranquila?” la mujer le responde “No sé, yo qué sé. A mí lo que no me gusta es cuando la presidenta dice que no hay pobreza. Yo la escuché decir muchas veces que no hay pobreza. Que venga y se fije la pobreza que hay, los chicos que se están muriendo de hambre” (p. 697). El “relato oficial” no parece contener los nutrientes necesarios para apaciguar las críticas y denunciar las mentiras.

El desperdicio es otro gran tema que Caparrós advierte en distintas partes de su libro: “El IMechE —Institution of Mechanical Engineers, el Colegio de Ingenieros Mecánicos del Reino Unido— es un organismo juicioso, respetado. En enero 2013 publicó un informe que parecía puro sensacionalismo: después de años de estudios, habían llegado a la conclusión de que alrededor de la mitad de la comida que el mundo produce no se come” (p. 634).

Mientras en los países pobres la comida se pierde por falta de infraestructura para cosecharla en su totalidad, en los países ricos “la comida se echa a perder en frigoríficos o góndolas de supermercados o depósitos de restaurantes o, sobre todo, heladeras y despensas de los consumidores. Es que resulta —todavía— demasiado barata” (p. 635). Incluso el lector podrá comprobar que la ciudad de Buenos Aires pertenece a los centros urbanos desarrollados: “En la Argentina un estudio —2011— del Instituto de Ingeniería Sanitaria de la Facultad de Ingeniería UBA definió que la ciudad de Buenos Aires tira entre 200 y 250 toneladas de alimentos por día: unas 550.000 raciones de comida” (p. 637).

Pensar que la agricultura mundial podría alimentar sin problemas a 12.000 millones de seres humanos, casi dos veces la población actual no deja bien parado a nadie y Caparrós se cae y se hunde en un tema que hasta por momentos parece darle vergüenza escribir. Quizás por esto a lo largo del libro aparece tanto la palabra vergüenza: de andar pidiendo para comer, de no saber cuánta gente pasa hambre en el

mundo, del desperdicio y de la desigualdad, de comer mientras otros no; y Caparrós se pregunta si lo que duele es la propia conciencia o la mirada ajena.

Sin duda, una de las síntesis que refleja este texto es que “El problema no es que seamos muchos; es que haya tantos que viven como si fueran pocos” (p. 1017). Este libro de la Editorial Planeta, aparecido en agosto de 2014, describe en sus 1056 páginas los fracasos de la humanidad, las vergüenzas propias y ajenas. Tal como afirmaba en una reciente entrevista interrogado sobre el oficio de escribir, Caparrós expresaba que el periodismo consiste en contar algo que hay gente que no quiere que se sepa, pero también es contar algo que muchos no quieren saber. Creo que este libro cumple sobradamente ambas expectativas.