

I.S.S.N. 1515-4467

fundamentos

en humanidades

año IV - número I/II (7/8)
2003
san luis - argentina

I.S.S.N. 1515-4467

fundamentos en humanidades
año IV - número I/II (7/8)
2003
san luis - argentina

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

directores - editores

ramón sanz ferramola

carlos francisco mazzola

jorge ricardo rodríguez

responsable de página web

daniel zamo

edición

nueva editorial universitaria, unsl

e-mail: fundamen@unsl.edu.ar

URL internet: <http://www.unsl.edu.ar/~fundamen/>

realizada en los talleres gráficos
de la universidad nacional de san luis
av. ejército de los andes 950(D5700HHW)
san luis - república argentina
impreso en argentina-printed in argentine



Universidad Nacional de San Luis
Facultad de Ciencias Humanas

autoridades académicas

decana

martha tiviroli

vice - decana

nelly mainero

secretaria académica

brinia guaycochea

secretario general

josé luis martinez

secretaria de extensión

silvia luquez

secretaria de ciencia y técnica

jackeline miazzo



fundamentos en humanidades

consejo editorial - advisory boards

elena libia achilli (Universidad Nacional de Rosario - Argentina)

germán eduardo arias (Universidad Nacional de San Luis - Argentina)

marta susana brovelli (Universidad Nacional de Rosario - Argentina)

ana maría corti (Universidad Nacional de San Luis - Argentina)

carlos cullen (Universidad de Buenos Aires - Argentina)

roberto follari (universidad Nacional de Cuyo - Argentina)

alfredo josé furlan (Universidad Nacional Autónoma de México - México)

javier gil flores (Universidad de Sevilla - España)

maría luisa granata (Universidad Nacional de San Luis - Argentina)

roberto iglesias (Universidad Nacional de San Luis - Argentina)

hugo klappenbach (Universidad Nacional de San Luis - Argentina)

pedro krotsch (Universidad de Buenos Aires - Argentina)

pilar lacasa (Universidad de Córdoba - España)

silvia llomovatte (Universidad de Buenos Aires - Argentina)

ovide menin (Universidad Nacional de Rosario - Argentina)

ángel rodríguez kauth (Universidad Nacional de San Luis - Argentina)

héctor naum schmucler (Universidad Nacional de Córdoba - Argentina)

sumario / table of contents

artículos / papers

Bader Burihan Sawaia (Pontificia Universidad Católica de São Paulo - Brasil) • 9

La comunidad como principio y como entidad cívica: Una discusión sobre democracia y felicidad centrada en la familia.

Community as a principle and as a civic entity: Discussion on democracy and happiness centred in family.

Ángel Rodríguez Kauth (UNSL - Argentina) • 19

El "centro" en política.

"Centre" in politics.

Pedro Gregorio Enriquez (UNSL - Argentina) • 29

Política universitaria y formación docente: sus efectos en la Universidad Nacional de San Luis entre los años '80 y '90.

University policy and teacher training: its effects at the National University of San Luis in the 80's and 90's.

Fabrizio E. Balcazar (Universidad de Illinois - Estados Unidos) • 59

Investigación acción participativa (IAP): aspectos conceptuales y dificultades de implementación.

Participant Action Research (PAR): conceptual issues and implementation difficulties.

María Andrea Piñeda (UNSL - Argentina) • 79

La filosofía neoescolástica en la formación de psicólogos argentinos. El caso de la Universidad Nacional de Cuyo, sede San Luis: 1958 - 1966.

Neoscholastic philosophy and the education of argentinian psychologists. The case of the National University of Cuyo, San Luis: 1958 - 1966.

Emilas Darlene Lebus (Entre Ríos / Argentina) • 103

Hacia un paradigma de la complejidad en la enseñanza - aprendizaje de las ciencias sociales: una reflexión crítica desde la práctica.

Towards a "complexity" paradigm in social sciences teaching - learning process: a critic reflection from a practical standpoint.

María Susana Correché - Lilia Mabel Labiano (UNSL - Argentina) • 129

Aplicación de técnicas psicoterapéuticas a un grupo de estudiantes con síntomas de estrés.

Application of psychotherapeutic techniques on a group of students suffering from stress symptoms.

María Fernanda Rivarola (UNSL - Argentina) • 149

La imagen corporal en adolescentes mujeres: su valor predictivo en trastornos alimentarios.

Body image in female teenagers: its predictive value on eating disorders.

María Lourdes Tapia - María Teresa Fiorentino - María Susana Correché (UNSL - Argentina) • 163

Soledad y tendencia al aislamiento en estudiantes adolescentes. Su relación con el autoconcepto.

Loneliness and isolation tendency in teenager students. Its relationship with the self concept.

John A. Roberto (Barcelona/ España) • 173

Elementos para una sociolingüística de la solidaridad en la comunidad menonita de Bogotá.

Elements of sociolinguistic of solidarity at the menonist community of Bogotá.

Traducciones / Translations • 217

Libros / Books • 235

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/>

Desde agosto de 2003 firmó un contrato con Gale Group (EUA), otorgándole una licencia a éste último para que distribuya, en diversos formatos, la información contenida en *Fundamentos en Humanidades* a nivel mundial.

Fundamentos en humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año IV - N° I/II (7/8) 2003 / pp. 9-17

La comunidad como principio y como entidad cívica: Una discusión sobre democracia y felicidad centrada en la familia

Bader Burihan Sawaia¹

Pontificia Universidad Católica de São Paulo
e-mail: badbusaw@uol.com.br

Resumen

La fuerza del concepto de Comunidad está en su sentido de resistencia y de utopía social basado en el “deseo por lo común”. Lo común está cada vez más desperdigado y fragmentado en todas las esferas de la vida, tornándose una de las carencias más importantes de la actualidad. Para discutir las prácticas de potencialización de la acción común, propongo en este texto la adopción de la familia como principio y espacio de la acción comunitaria.

Su principal característica, el “valor del afecto”, la transforma en territorialidad y estrategia de la acción emancipadora que permite enfrentar y resistir a la profunda desigualdad social, modelada por el neoliberalismo, así como al *Zeigheist* (espíritu de la época), una composición de valores intimistas, individualistas y de lógica fundamentalista.

¹ Profesora del Programa de Posgrado en Psicología Social de la Pontificia Universidad Católica de San Pablo, Brasil. Tiene numerosas publicaciones entre las cuales cabe destacar, a efectos del presente artículo: Comunidad como ética y estética de la existencia - una reflexión mediada por el concepto de identidad. *PSYKE - Revista de la Escuela de Psicología da PUC-Chile*, V.8, n 1, mayo/1999; O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão”. En: Sawaia, B. (ed.) *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: RJ, Vozes, 1999; Psicología Comunitaria: un área paradigmática del conocimiento científico comprometido. En: Gonzalez, A. (ed.) *Psicología Comunitaria - fundamentos y aplicaciones*. Madrid: Editorial Síntesis, 1998.

Se concluye, al relatar una práctica comunitaria con 14.000 familias, desarrollada por la alcaldía de la mayor ciudad brasilera e inspirada en el paradigma de la potencia de la acción y del valor afecto.

Abstract

The concept of Community becomes strong when it is understood in its meaning of resistance and social utopy based on the "common wish of" something. The Common in its different areas of life, is succesively fragmented, fact which has become one of the most important deficiencies of our society.

To discuss about the practices of potentiation of common action, the adoption of family as a principle and as a space of comunitary action is proposed.

Its main characteristic, affection as a value, makes it become into territory an strategy of emancipatory action which makes possible to face and resist the deep social differences. Such differences have been modeled by neoliberalism, as well as the latter ideology has modeled *Zeigeist*, a composition of intimatisc, individualistic values of fundamentalistic logic.

We arrive to our condutions after the narration of a communitary practice with 14000 families, developed by the Mayoralty of the biggest Brasilian city, inpired on the paradigm of the potentiation of the action and the "value affection".

Palabras Claves: comunidad, democracia, afectividad, potencia de acción, familia, universalismo/relativismo ético, políticas públicas.

Key Words: community, democracy, affectivity, action potentiation, family, universalism / ethic relativism, public policies.

El concepto de Comunidad tiene un sentido de resistencia y de utopía social. Al comienzo de la industrialización, fue un concepto que se contrapuso a las sociedades complejas que se iniciaban. En la América Latina fue usado para combatir las dictaduras que se implantaron en la década de los 60'. Sin embargo, recientemente ha servido de referencia para cuestionar las experiencias de democracia representativa y también, para contraponer lo local a la globalización o, al contrario, para definir formaciones políticas transnacionales.

¿Cuál es el secreto de esa durabilidad histórica y versatilidad de usos? Yo considero que son los sentidos que ella connota y deposita en cada uno de nosotros, como la solidaridad, el apoyo, la unión, el respeto, el compartir, la fraternidad.

Es en resumen, el sentido del “deseo por lo común”, esto es, lo común como una motivación profunda realizada por la fusión de las voluntades individuales. Lo común está cada vez más desperdigado y fragmentado en todas las esferas de la vida, lo que lo transforma en una de las más importantes carencias de la actualidad. Es la búsqueda de un “nosotros” para controlar la incerteza y la soledad pos-moderna.

Actualmente, y más que nunca, ella es usada para definir un ideal de civilidad colectivista, contraponiéndose al individualismo, a la competitividad y a la banalización del otro. Movimiento contrario al que ocurrió durante el Iluminismo, cuando la comunidad fue tachada de enemiga del progreso, por representar la persistencia de las tradiciones colectivista de la Edad Media. Contra la idea de sociedad fundada en la comunidad, se proponía la de una sociedad fundada en el contrato entre hombres libres.

¿Cómo es que nosotros, los militantes de la Psicología Comunitaria, hemos colaborado para la potencia de lo común entre hombres libres? a través de la construcción de la libertad y de la alegría de estar juntos.

Propongo en este texto, la adopción de la familia como centro de esa reflexión crítica, en la forma de principio y espacio de acción en la era del neoliberalismo y del individualismo subjetivo.

Creo que la primera reacción del lector será de espanto. Aparentemente, la propuesta puede parecer un retroceso. A lo largo de la historia se hicieron muchas tentativas para combatir la fuerza agregadora y socializadora de la familia, tanto por movimientos de derecha como por movimientos de izquierda. La familia fue acusada por los investigadores de la Escuela de Frankfurt, por la captura del movimiento obrero alemán por el nazismo, en un período en que él parecía maduro para la revolución socialista.

La psicología Comunitaria siempre buscó crear nuevos espacios fuera del grupo doméstico, de ayuda mutua, relaciones de intercambio, redes de obligaciones y derechos más racionales y libertarios, capaces de movilizar a la población en torno de cuestiones colectivas, como si la familia fuese antagónica a la esfera pública e irremediamente el lugar de la intimidad, de las emociones y de la irracionalidad, y la mediación de la reproducción de la desigualdad y del autoritarismo.

Entonces, ¿Por que la familia?

El primer argumento es histórico:

1- La sociedad neoliberal

El contexto en que actuamos, buscando potencializar el “deseo por lo común” es el del neoliberalismo, caracterizado por el Estado mínimo, el capital volátil, la crisis del empleo, el aumento de la miseria, la manipulación comercial y publicitaria de cuerpos y sentimientos. Las instituciones ya no promueven modelos de identificación y confiabilidad y el individuo está encerrado en sí mismo, auto-absorto en su narcisismo. En este contexto, el Estado, se desentiende de los deberes de proveer el cuidado de los ciudadanos y los llama a ser socios de la escuela y de las políticas públicas. La familia es enaltecida por el Estado como el lugar de la protección social. Las redes de sociabilidad y de solidaridad que ella es capaz de promover ganan una nueva importancia política en este contexto político, económico e ideológico.

2- El Biopoder y el valor-afecto

Paralelamente al modelo económico, presenciamos una valorización sin precedentes de lo privado y de lo subjetivo. El *Zeigheist* (espíritu de la época) es una composición de valores intimistas, individualistas, y de lógica fundamentalista, aparejado a una desconfianza en lo público. Ese proceso, Sennet (1988) lo denomina de “dictadura de la intimidad”. Según él, el hecho de quedarnos a solas o con los amigos y la familia es un fin en sí mismo. El yo se torna de tal forma en una figura central que en lugar de cuestiones públicas, la subjetividad se vuelve una obsesión, las personas se alejan del mundo externo que les parece vacío, buscando siempre recompensas psicológicas inmediatas, como bien retrata la retórica del prefijo “auto” o la frase popular en Brasil: “el primer acto es gustar de mí, el resto se resuelve”.

El intimismo y el neoliberalismo desplazan los antiguos escenarios de lucha de clases, instalándose en el biopoder. Esta afirmación es hecha por Negri (2001) para explicar que la nueva organización política mundial se concentra en el orden emocional, destacando que el valor afecto (producción y circulación de las emociones y sentimientos) es tan importante como el valor trabajo, toda vez que este último no es ya manual, sino cerebral. La biopolítica tiene como tejido la dimensión físico-emocional. La vitalidad de nuestros cuerpos y mentes es vendida y comprada, disciplinada y gerenciada, configurando el biopoder ya anunciado por Foucault (1996), el cual alertaba, en los años 80 que la subordinación

política es realizada en regimenes de prácticas diarias, flexibles de dominación del cuerpo por entero, y la creación de jerarquías brutales como grupos *apartheids* y fraticidas con tendencias fundamentalistas, que permiten el exceso de violencia contra los pares y los otros, en lugar de nuevas formas de “nosotros”. Morin (1986) describe a ese tipo de agrupamiento como de “asociativismo de gangue”: una especie de contrato del alma sujeto a reglas coercitivas y dictatoriales, una unión de individuos atomizados y reprimidos pautaada por la fidelidad personal y la agresión a todo lo que es diferente.

El segundo motivo es psico-sociológico, del orden de los afectos

En el contexto social descrito anteriormente, la familia se transforma también en un objeto de deseo personal.

Según una investigación realizada por la UNICEF, en el 2002, con una proporción representativa de la población joven, de variadas condiciones sociales y de todas las regiones del país, indica que 95% perciben a la familia como la más importante de las instituciones, siendo que el 70% declaró que la convivencia familiar es motivo de alegría.

Las experiencias que guardamos de ella están revestidas siempre de un fuerte componente emocional. Todas las previsiones de extinción fracasaron al perderse gradualmente sus funciones clásicas de cuidar y educar. Ella continúa siendo, para bien o para mal, la mediación entre el individuo y la sociedad.

El tercer motivo es ontológico y pragmático

La Familia es un colectivo fundado en la afectividad y en la intimidad, siendo el único grupo que promueve, sin separación, la sobre vivencia biológica y humana. No separa razón de emoción y acción, ni eficacia instrumental de estética. Al contrario, su eficiencia depende de la sensibilidad y de la cualidad de los vínculos afectivos, especialmente de la “pasión por lo común”.

Esas cualidades la acreditan para ser un espacio de resistencia. Comparto la tesis de Negri de que “el nivel ontológico de la resistencia, frente a la globalización imperial, la lógica fundamentalista y el enaltecimiento de la felicidad privada, es el deseo de construir juntos, es la pasión por lo común”.

Trabajar a la familia como célula es usar la misma estrategia disciplinadora de las sociedades contemporáneas. Los cuerpos y los sentimientos son las nuevas mercancías de manipulación comercial y publicitaria: se vende el “fast love”, el “buen humor *full time*”, y todas las variaciones del prefijo “auto”, especialmente la auto-estima, la auto-reponsabilidad (como se fuésemos *causa-sui*), instrumento privilegiado de sustentación del poder.

La tesis defendida aquí es homeopática, va en la contracorriente del biopoder, usando el mismo remedio para obtener efectos contrarios. En lugar de la disciplinización, está la libertad, en lugar del aislamiento, está la apertura a lo colectivo.

Para una praxis ético -política

¿Cómo evitar los peligros de trabajar el valor afecto, llevándolo a potencializar el deseo de construir en conjunto la libertad y la felicidad de estar juntos, transformando la familia en una infinidad de singularidades? En otras palabras, ¿cómo generar una instancia política basada en la acción sobre los afectos en la familia?

1) En primer lugar, elegir el valor afecto en la acción social con familias pobres. Las acciones comunitarias y las políticas públicas definen acciones como si los pobres no tuviesen necesidades elevadas y sutilezas psicológicas. Esto significa ver a la familia que sufre y no a la familia en situación de riesgo o a la familia incapaz.

2) Trabajar el valor afecto no es ayudar a las personas a sentir un poco mejor en su pobreza o gastar energía para ocultar el dolor o para mantener a la familia unida a cualquier costo. Todas estas medidas redundan en la cristalización del sufrimiento. El objetivo es potencializar a las personas para combatir lo que causa el sufrimiento, esto es transformar la indignación personal en acción política.

3) Trabajar el afecto no es exigir alegría *full-time*. El sentimiento es malo cuando le impide a la persona pensar, afectar y ser afectado por otros cuerpos, aún cuando sea un afecto alegre. Stuart Mill (1984) ya dijo que más vale un Sócrates triste que mil suínos alegres. La alegría y el sufrimiento son buenos cuando corrijen el intelecto y no oscurecen la crítica social al adiestramiento y las limitaciones impuestas por las situaciones de exclusión.

4) Trabajar el afecto es cuestionar los poderosos procesos que determinan a los sujetos como libres o como esclavos. Son ellos los que aumentan o disminuyen nuestra potencia para actuar en pro de nuestra necesidad de libertad. Si

estamos alegres, el cuerpo, el pensamiento, las impresiones y las imágenes constituyen un mundo alegre. Las emociones tristes sustentan gobiernos dictatoriales. El miedo al castigo, la esperanza de la recompensa y de usufructuar las migajas del poder, la humillación, el revanchismo, el odio son las pasiones tristes que sirven al Estado y a las religiones. Por medio de ellas es que se da la superstición en donde el individuo se somete a los deseos y las voluntades ajenas, inhibiendo su propia capacidad de actuar y pensar libremente. Al ser afectados por sentimientos tristes, comienzan a guiarnos ideas de otros y en ese momento, reclamamos un orden heterónomo, un ordenamiento que nos ponga a salvo de la obligación de comandarnos a nosotros mismos.

5) Mirar al “ sufrimiento ético-político”. Se refiere al dolor físico y emocional, evitable desde el punto de vista social, pues es infringido por las leyes racionales de la sociedad a sujetos que ocupan determinadas posiciones sociales. El sufrimiento vuelve a las personas impotentes para la libertad y la felicidad, sea en la forma de sumisión, sea en la forma de odio y fanatismo. Su ejemplo más emblemático es el sufrimiento por la indignación moral, que puede manifestarse tanto como desamparo o violencia contra familiares y el alcoholismo en la intimidad, como puede manifestarse también con pasividad o rebelión y criminalidad en la vida pública. Las investigaciones realizadas por el Núcleo de Estudios de la Exclusión y la Inclusión (NEXIN), con el objetivo de reflexionar sobre la dimensión psico-social de la dialéctica exclusión/inclusión, revelan que el principal sufrimiento de la madre es generado por el sentimiento de incompetencia para proteger a los suyos, lo que lleva a las mujeres a maltratar a los hijos, e incluso a castigarlos físicamente. Para el hombre, el sufrimiento mayor es el no poder proveer financieramente al hogar, lo que ocasiona el alcoholismo y la dependencia química (Botarelli, 2002).

6) Trabajar el afecto es definir como objeto de la Psicología Comunitaria la potencia de la acción. La Potencia de la acción es la fuerza de conservación y expansión de la vida. Es la aptitud del cuerpo y de la mente para la pluralidad simultánea, esto es, la fuerza del cuerpo para afectar a los otros cuerpos y ser afectado por ellos de innumerables maneras simultáneas, sin ser dominado por ellos ni dominarlos, aumentando su capacidad de vivir, siendo como una fuerza de la mente para concebir innumerables ideas y desear simultáneamente todo lo que aumente su capacidad de pensar. Esa aptitud en sí misma es una abstracción; ella sólo es posible aumentando o disminuyendo en los encuentros con otros cuerpos, ella nunca es *causa-sui*, de forma que la potencia de cada uno es fruto de la relación establecida, lo que hace del otro hombre el mayor bien.

7) Desmistificar a la familia. La proximidad física no aumenta el calor humano, como dice Sennet (1988: p. 412): “Cuanto más son allegadas las personas, menos sociales, más dolorosas y fratricidas serán sus relaciones”. La intimidad es opresiva cuando es considerada como una exigencia de la relación emocional en tiempo integral y ocupa el lugar del deseo común.

8) Más que analizar la influencia de la estructura familiar (padre o madre ausente), se debe preguntar por la afectividad que une a la familia. El desafío es crear familias, autóctonas, criollas, fundadas en identidades múltiples inacabadas, que se reinventan en la relación intra e inter.

9) En esa praxis, en lugar de la capacidad para soportar el sufrimiento y no expresar las emociones, se debe actuar sobre los mecanismos sociales de inhibición del deseo de libertad y de la sensibilidad al sufrimiento, recuperando la capacidad de afectar y ser afectado. Según Vygotsky (1982), mientras sea más pobre el campo perceptivo, más esclavo se es del campo sensorial y más insuficiente se torna la diferenciación del mundo perceptivo y emotivo. El nazismo supo trabajar muy bien el estrechamiento de las emociones para un sólo campo y así movilizar a las masas. Es preciso trabajar los regimenes de sensibilidad del cuerpo y la emoción en la dimensión íntima (sexualidad, relaciones afectivas, subjetividad, deseo), y en el plano colectivo (consumo, medios de comunicación, relaciones de producción), para sacar a las familias del ensimismamiento, a través de la participación en otros colectivos, actuar sobre la descalificación de sí mismo y de los familiares.

10) La planificación de las acciones debe estar orientada por la concepción de que no sólo la razón es la fuerza capaz de dominar a la pasión. Sólo una pasión más fuerte puede dominar a otra más débil. En contrapartida, sólo con la pasión sin el intelecto, la persona se torna esclava del campo sensorial; sólo con el sentimiento ella no puede producir una obra de arte. De allí se desprende que el proyecto colectivo no puede dejar de considerar el gozo individual, tampoco exigir sacrificios remitiendo al futuro la satisfacción (paradigma de la redención). Al final, como dice Espinosa (1957), la política nace del deseo humano de liberarse del miedo, de la soledad y de la disposición de vivir en común, que, según Espinosa, es la disposición a vivir en paz, sin poner fin a sus conflictos y deseos contrarios y sin necesidad de pactos políticos o éticas normativas. Son estos los presupuestos que nos hicieron elegir como estrategia y espacio de la praxis ético-política, la familia y la afectividad, así como definir como su objetivo el deseo por lo común.

Referencias bibliográficas

Botarelli, A. (2002.) *Exclusão e sofrimento: o lugar da afetividade em programas de atendimento às famílias pobres*. São Paulo. Dissertação de Mestrado – Programa de Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Espinosa, B. (1957). *Ética*. São Paulo: Atenas.

Foucault, M. (1996). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis/RJ: Vozes.

Negri, A. y Hardt, M. (2001). *O Império*. Rio de Janeiro: Record.

Mill, S. (1984). *Utilitarismo*. Madrid, Alianza.

Morin, E. (1986). *Para Sair do Sec. XX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Sennet, R. (1988) *O declínio do homem público: as tiranias da intimidade*. São Paulo, Companhia das Letras.

Vygotsky, L. (1982). *El problema del retraso mental*. En: *Obras Escogidas*. Madrid: Visor. Volumen 5.

Fundamentos en humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año IV - N° I/II (7/8) 2003 / pp. 19-28

El «centro» en política

Ángel Rodríguez Kauth (*)

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

Resumen

En geometría el concepto de centro es relativo, del mismo modo es relativo cuando se lo usa para evaluar posiciones políticas o ideológicas. El centro es una posición política «oportunistista» adoptada por aquellos que no quieren caer en los extremos de la izquierda o la derecha, aunque puede ser tan extremista como aquellos en sus postulados según sean los corrimientos que hayan sufrido sus referentes de ambas puntas de un *continuum* que, normalmente no es tal, como ocurre con la posición centrista que ha adoptado el capitalismo globalizado.

Abstract

In geometry the center's concept is relative, and it is also relative when it is used to assess political or ideological positions. The center is an "opportunistic" political position which is adopted by people who do not want to be extreme, whether left or right. It can be as extremist as people in their basic principles according to the movements its followers have had, moving within both extremes in a *continuum* which normally is not so, like in the center position the global capitalism has adopted.

Palabras clave: Centro, izquierda, derecha, política, ideología.

Key words: center, left, right, politics, ideology.

(*) Profesor de Psicología Social y Director del Proyecto de Investigación «Psicología Política», en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

Contemporáneamente ha hecho su aparición -con fuerza y ocupando un espacio sobresaliente en relación a las ideologías tradicionales- un nuevo polo de atracción política, cual es el “centrismo” político -que a veces transita con pretensiones de posición ideológica- que atrae las voluntades políticas del electorado. Es como que el elector prefirió adoptar el descompromiso con aquellas posiciones que puedan significar algún grado de participación con los extremos, ya sean estos de izquierda o de derecha (Rodríguez Kauth, 2001).

Tal fenómeno tiene implicancias sociales y políticas, ya que el anodino «centro» no posee definición ideológica por sí mismo, sino que la misma es relativa a otras posiciones del espectro político y, el eventual corrimiento de estas en búsqueda de redefiniciones, implica necesariamente el corrimiento del «centro» a otras ubicaciones que en un tiempo histórico anterior pudieron haber sido consideradas como de izquierdas o de derechas, aunque en la actualidad resulte complejo poder manejar estos criterios -izquierda y derecha- adecuadamente (Bobbio, 1995, Mouffe, 1993).

En estas líneas trataré de desentrañar algunas implicancias del vocablo en cuestión, que -particularmente en el mundo occidental- sirve de imán a la conducta electoral de grandes masas de votantes que se han sentido escaldados con las experiencias producidas tanto por la derecha como por la izquierda.

Obvio es que los corrimientos ideológicos suponen, en la actualidad, una marcha indisimulada hacia las clásicas posiciones de la derecha tradicional, especialmente en el aspecto referido a políticas económicas, donde el «centro» se presenta como el adalid del liberalismo económico, importándole poco y nada las concepciones del tradicional -y olvidado- liberalismo político que fue el que dió pie a la Revolución Francesa y a todos los movimientos sociales y políticos que se presentaron defendiendo la individualidad y protegiendo los derechos humanos¹. En consecuencia, iré avanzando por diferentes espacios a fin de considerar la palabra -y posible concepto- que aquí nos ocupa.

a) «Centro» deriva del griego, donde significa punta fija del compás que traza un círculo. En su origen es un concepto de raíz geométrica: el punto equidistante de todos los extremos. Se trata de un ente de razón que no se encuentra en la realidad ya que la idea de «punto» es una construcción euclidiana²: cualquier punto gráfico, se transforma en un círculo a medida que indefinidamente se amplíe su imagen al microscopio. El centro -tanto geométrico como político- tiene

¹ O derecho de gentes, como se le conoció hasta la década del '40 del siglo pasado.

² En la actualidad se le podría llamar *virtual*.

una característica lógica fundamental, es una pura abstracción intelectual. «*El centro de un cono o de una esfera es el polo de la recta impropia del plano -al infinito del espacio- respecto al cono o al cuadrado*» (Varios, 1994).

Si se trata de un territorio inmóvil, estar en el centro depende de los límites del área arbitrariamente elegida, por ejemplo, el centro de la Ciudad de Buenos Aires es distinto del centro de la Argentina, y ambos son diferentes del centro de América. Y así sucesivamente se puede ampliar el perímetro de referencia. Luego, estar en el centro no depende tanto del sujeto cuanto del objeto sobre el que convencionalmente se ha situado. El centrismo geográfico no es una independencia de ubicación, sino solamente es una subordinación a un entorno previamente definido.

En cambio, si se trata de extremos móviles, el centrismo es una carrera continua: el centrista es esclavo de los extremos; basta que uno se desplace para obligar a rectificar la posición. En el espacio físico, el centrismo dinámico no es un lugar prefijado, es un movimiento constante y siempre dependiente de factores ajenos a él.

El centrismo ideológico es la equidistancia entre dos tesis propuestas, lo que -como es obvio- en innumerables casos es imposible de realizar. ¿Cuál sería el punto medio entre el teísmo y el ateísmo, entre lo finito y lo infinito?. Lógicamente, cuando dos nociones se excluyen mutuamente, no cabe la posibilidad del centrismo. Solamente se puede definir cuando entre dos afirmaciones cuantitativas existen diferentes niveles intermedios, entonces aparece la posibilidad de una aproximación a un centro plausible de ser pensado. La posición del centrista representa a una media aritmética supuesta o teórica. Pero si uno de los puntos varía su posición, el centrista tiene que moverse inmediatamente -por ejemplo en una escala térmica- hacia el frío, el calor, o hacia alguno de los puntos que anteriormente representaban la extremosidad³. Por lo cual el pretendido centrista -en cuestiones políticas- no defiende un ideal, sino que se somete a las decisiones tomadas por otros. El centrismo ideológico no es una afirmación política con definición propia, en todo caso es una sumisión a las decisiones de otros de tipo oportunista (Ferrater Mora, 1971).

b) Según el idealismo alemán clásico, la evolución del pensamiento y de la realidad se realiza de una manera dialéctica: a la presentación de una tesis se

³ Al respecto, Prigogine y Stengers (1987) ilustró de manera fehaciente la irreversibilidad de los fenómenos fisicoquímicos al mezclar agua caliente y fría para luego vaciarlas en sus recipientes originales: solamente logró obtener agua tibia.

contrapone una antítesis, y del enfrentamiento entre ambas surge una síntesis. La experiencia demuestra que los hechos fácticos no siempre suceden de esa manera, puesto que existen innumerables testimonios de progresos, tanto en el plano conceptual como en el material, donde el mismo se produce por la simple adición de los elementos (tesis y antítesis). En cualquier caso, la elaboración de una síntesis supone una superación y la consecuente anulación de las contradicciones previamente establecidas. El centrismo, en cambio, supone una equidistancia entre posiciones disímiles, las que continúan sin ser superadas, a la vez que permanecen activas. La síntesis es un proceso que elimina la contradicción, mientras que el centrismo se apoya en la contradicción, ya que la necesita para tener sentido propio. El centrismo no es una síntesis, ni siquiera es un eclecticismo, más bien, su talante es dubitativo: su «verdad» oscila según las afirmaciones de los otros.

c) Tampoco el centrismo es el resultado de maniobras políticas por alcanzar la convergencia entre las diversas ideologías presentes en el menú electoral. Esto obedece a que no necesariamente se converge hacia el centro: por ejemplo, la red de ferrocarriles argentinos no convergen sobre el centro geográfico del país, sino que lo hacen sobre uno de sus márgenes: la costa rioplatense que opera como centro económico y político del país. Trasladado el ejemplo al ámbito de lo político, convergencia es una tendencia a hacer coincidir las discrepancias en un lugar, pero ese punto no tiene razón alguna de ser el centro, el meollo, de la disputa, en todo caso pueden llegar a ser solamente algunos aspectos del acuerdo a que se ha arribado, tanto desde una lectura antagonista como agonista del hecho en cuestión.

d) El centrismo no es una afirmación sustantiva en sí, sino que se trata de un testimonio de escepticismo para la expresión política comprometida. Tanto el liberalismo económico como el socialismo, por ejemplo, presentan tesis en evolución e, incluso actualmente, en intercambio recíproco; pero, en cada momento, enarbolan el programa de sus «verdades» políticas. En cambio, el centrismo depende siempre de concepciones ajenas del mundo para -recién entonces- adoptar una posición intermedia entre aquellas propuestas.

Con ciertos sistemas de escrutinio electoral⁴, este escepticismo basal tiene la ventaja tácita de poder dirigirse, en cada coyuntura, al supuesto voto mayoritario y captar no sólo a los más o menos adictos a su postura, sino también a los indefinidos, los perplejos y a los parcial o totalmente frustrados por su decisión

⁴ Mayorías y minorías acceden solamente al Parlamento.

electoral tomada anteriormente. Termina por ser una indeterminación que opera como un señuelo electoral, juega como un truco para atraer a opiniones dispares, confundidas por el equívoco de la vaguedad. Es una estrategia de engaño, hipocresía e irracionalidad (Rodríguez Kauth, 1993).

e) Un postrero reducto argumental del pretendido centrismo es prescindir de los contenidos ideológicos y sólo compadecerse con un modelo: el de la *moderación*. Al respecto, vale señalar que moderar es sinónimo de templar o mitigar. Tal acción de morigeración supone la existencia de una situación previa con características de radicalización. Inmediatamente, la cuestión se desplaza hacia el fondo: ¿qué es lo que se va a moderar?, ¿la expresión del mercantilismo -por ejemplo, la del capitalismo salvaje⁵ o la del socialismo en su testimonio de la dictadura del proletariado?. Ante tal desafío lógico, el moderado tiene que definirse con un programa concreto y sustantivo y, en tal caso, automáticamente se situará a la izquierda o la derecha de otras formaciones próximas, con lo que el declarado centrismo se volatiliza, se esfuma. La moderación no es una creencia en el sentido estricto de definirla, es un modo de procedimiento que requiere de materia externa para funcionar. En el espacio de las ideas, existen el realismo, el idealismo, el nominalismo, el ontologismo, el ateísmo, el comunismo, etc., todos ellos pueden ser moderados; pero, en sentido de lógica estricta, no existe el «moderantismo».

Todas las posiciones que se asuman, ante la cosa pública, son susceptibles de moderarse y, el verbo en cuestión las matiza, pero no las expresa. Por ejemplo, Gorbachov (1986) fue un marxista moderado y Blair es un moderado estatista, pero no por eso cabe, lógicamente, ni tampoco ideológicamente, considerarlos como correligionarios entre sí y situarlos en un idéntico y común centro político e ideológico. La simple moderación no es una categoría taxonómica, es sólo un modo semántico que en gran parte está vacía, que exige ser dotada de fuerza y valor para así cobrar rigurosa significación política. El epíteto «moderado» permanece vago y flotante mientras no se le adhiera un sustantivo al que referirse.

Ciertos criterios de análisis de que se refieren a lo formal, como moderación, compromiso, etc. suscitan una inicial simpatía por parte de los oyentes y suelen ser útiles como incitaciones que apelan al plano de la afectividad, de lo emocio-

⁵ Lo cual supone que existe algún capitalismo que no sea salvaje. Pareciera ser que esta nueva forma retórica ha sido inventada para mostrar que sólo algunos capitalistas son salvajes, los otros - la mayoría- son civilizados, es decir, buenos y, fundamentalmente, humanos; lo cual es a todas luces un ocultamiento de la realidad y una profundización de la falsa conciencia de las clases trabajadoras (Rodríguez Kauth, 2001b).

nal; pero cuando son analizados con un mínimo de rigor intelectual, terminan por revelar su oquedad significativa y su condición de comodines para posibles -y casi seguras- maniobras electorales espurias.

f) Aristóteles acuñó la idea del «justo medio». Entre la vanagloria y el auto desprecio, entre la osadía y la cobardía, entre la anorexia y la gula, ubicaba a la virtud. Esta era -y es- una especie de punto intermedio entre los excesos y los defectos. Pero en estos ejemplos, como en análogos que puedan presentarse, no existe relativismo alguno, hay condena expresa de la vanidad, de la pusilanimidad y del suicidio⁶ a la vez que se hace una elogiosa afirmación de la prudencia y de la templanza. Además, esa fórmula presenta el grave inconveniente metodológico y de aplicabilidad de que hay innumerables acciones, como por ejemplo asesinar y odiar, que son «malas» en todos sus gradaciones y no permiten legitimar un supuesto punto intermedio entre odiar y amar, o matar sólo un poco, por ejemplo, en un cincuenta por ciento, lo cual es un soberano disparate. El justo medio no es, como el centrismo político, una bisectriz entre dos concretas opciones igualmente lícitas, sino algo distinto de lo que se consideran dos males ideológicos, ya sean por exceso o por defecto de sus contenidos.

g) En la última década decimonónica se ha puesto de moda la llamada «tercera vía» europea -que tiende a ser imitada e implementada por algunos políticos latinoamericanos- que no es otra cosa que una expresión propagandística que periódicamente ha sido lanzada desde ocasionales planteamientos políticos. Históricamente, el primero en utilizarla fue el británico dirigente conservador H. Mac-Millan; luego hubo una experiencia en el comunismo checoslovaco, encabezada por O. Sik- sin mayores relevancias; y, el tercero, ha sido Blair con su programática -y pragmática- propuesta desde el contemporáneo gobierno laborista británico. La fórmula está recobrando actualidad simultánea entre los pragmáticos dirigentes de la derecha y de la izquierda. Pero la misma expresión ha significado algo distinto en cada uno de los tres ejemplos. El primero trataba de incorporar al conservadurismo algunas de las consignas y propuestas del socialismo, dominantes por entonces en la Gran Bretaña. A su vez, el doctrinario checoslovaco intentó insertar dentro del comunismo tradicional una forma peculiar de mercado, algo así como un socialismo de mercado. Y el político Blair -como sus portavoces-pretenden salvar la faz socialista del laborismo británico dentro del esquema del libre mercado (Rodríguez Kauth, 1999). Se trata de tres operaciones diver-

⁶ Debe recordarse que el suicidio también puede ser un testimonio altruista, según bien lo presentara Durkheim (1948).

sas, aunque con el mismo objetivo. La «tercera vía», patrocinada por algunos socialistas actuales, tiene más de medio siglo de una ineficaz ambigüedad; ya que la misma ni es nueva, ni es única y, para peores, ni siquiera ha funcionado más allá que como serviles obedientes a los mandatos de la belicosa derecha norteamericana. Se trata de un trío de terceras vías; pero pueden ser más y todas ellas son potencialmente innumerables y de plural contenido; es un término maleable y sin rigor intelectual. La metáfora espacial de la tercera vía confirma la relatividad y la constitución equívoca del supuesto centro político.

h) En resumen, la relatividad⁷ del centro político es una de las relatividades más inestables que se puedan pensar, esto debido a que ante la cosa pública los extremos son extraordinariamente mutables, cambiantes ante las modificaciones contextuales que se le presentan. Los supuestos centros han asumido esquemas del más variado contenido. ¿Qué parecido existe entre los programas de los diversos «centros» argentinos que operaron durante la última dictadura militar del Siglo XX y aquellos que se pusieron en marcha durante los períodos democráticos?. Todos ellos han sido diferentes, porque el centro no es una doctrina o ideología política, sino solamente es el aprovechamiento «oportunista» de una coyuntura derivada de otras posiciones políticas.

Desde esta perspectiva y, aunque parezca paradójico, el centro político entre dos extremos en la presencia electoral Argentina estaría hoy en algún lugar del *aggiornado* peronismo -en la expresión que le impusiera el menemismo gobernante durante la última década- en su particular cruzamiento con el radicalismo y la coyuntural alianza de éste con sectores disidentes del peronismo original. Si se observa con algún detenimiento, cuando se compara al centro con alguno de los extremos, ese centro se convierte rápidamente en otro extremo.

Al recorrer las páginas de la historia del pensamiento político, se podrá encontrar que han existido teóricos de distintas ideologías políticas, tales como el anarquismo, el comunismo, el liberalismo, el nazismo, el conservadurismo, etc.; pero no hay alguien que haya definido una presunta ideología centrista, ni una filosofía, ni una economía, ni una sociología, ni una moral que puedan ser definidas como centristas. En consecuencia, resulta un imposible que tenga contenido propio aquello que depende de posiciones exteriores a él, no es más que la resultante ocasional y momentánea de definiciones doctrinales ajenas.

⁷ El concepto de relatividad que aquí se utiliza, en nada debe confundirse con el Principio General y Especial de la Relatividad que elaborara A. Einstein.

Esporádicamente aparecen en el menú de ofertas electorales posturas políticas que, siendo intrínsecamente liberales económicas o socialistas, se autodenominan centristas. Este fenómeno puede ser interpretado como la traducción semántica de un complejo de inferioridad político, o simplemente se trata de un ardid de baja estofa para captar votos incautos o indefinidos, estos últimos, los llamados «indecisos» por las modernas técnicas de encuestas preelectorales. Y hay programas políticos que se suelen adornar con estilos simpáticos para ganar votos «golondrinas», hoy los acompañan y mañana los abandonan por otro que no haga esta particular metamorfosis camaleónica⁸. Tal forma de expresión de hacer o entender la acción política aporta muy poco a la teoría sociopolítica, a la vez que contribuye de manera harto peligrosa a la perversión de la cultura política de la ciudadanía.

Todo esto debe entenderse como la aparición de una paranoica huida de los originarios liberales hacia un supuesto centro, como fórmula útil para escapar de la proscripción verbal que viene dictada desde la izquierda. Una primera aproximación a la definición de la derecha sería aquella posición política en la que nadie quiere ser situado ... aunque se participe de su ideario de propuestas. Entonces, lo óptimo es ponerse la máscara de alguna posición más aceptable -que se corresponda con lo políticamente correcto- como es el centro. Está claro que si esta fase dialéctica concluyera con la total desaparición de la derecha nominal, empezaría otra similar contra el centrismo como derecha vergonzante o encubierta. Se trata de un testimonio de la humillación que conduce a los cambios de nombres, hipocresías, enmascaramientos, concesiones y entregas a las que se condenan quienes padecen esto que se puede definir como complejo de inferioridad de identificación política.

⁸ Con respecto a tales aprovechamientos oportunistas, en Argentina debimos sufrir el de grupos de la ultra derecha originados en los sectores más reaccionarios de la Iglesia Católica (Palti, 1994), los cuales se mimetizaron en la organización armada Montoneros (Rodríguez Kauth, 1994) como una forma de colocarse una divisa ganadora -la del peronismo- aunque utilizando tácticas y estrategias, tanto políticas como militares, correspondientes a la extrema izquierda revolucionaria. Fue un proceso de mimetización que dejó tristes resultados para la historia del país.

Referencias bibliográficas

Bobbio, N. (1995). Derecha e izquierda. Madrid: Editorial Taurus.

Durkheim, E. (1948) [Original: 1897]. El suicidio. Buenos Aires: Editorial Kraft.

Ferrater Mora, J. (1971). Diccionario de filosofía. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Gorbachov, M. (1986). Perestroika. Buenos Aires: Editorial Emecé.

Mouffe, C. (1993). El retorno de lo político. Barcelona: Editorial Paidós.

Palti, E. (1994). Orden político y ciudadanía. problemas y debates en el liberalismo argentino en el siglo xix. Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe, Tel Aviv, Vol. 5, N° 2.

Prygogine, I. y Stengers, I. (1987). La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia. Madrid: Alianza.

Rodríguez Kauth, A. (1993). Psicología de la hipocresía. Buenos Aires: Editorial Almagesto.

Rodríguez Kauth, A. (1994). Lecturas psicopolíticas de la realidad nacional desde la izquierda. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Rodríguez Kauth, A. (1999). La dictadura del mercado. Revista Página Abierta, Madrid, N° 98.

Rodríguez Kauth, A. (2000). El discurso político. La caída del pensamiento. Buenos Aires: Espacio editorial.

Rodríguez Kauth, A. (2001). Izquierda y derecha en política. Revista Realidad, El Salvador, N° 82.

Rodríguez Kauth, A. (2001b) ¿Neoliberalismo o antiliberalismo?. Revista

Fundamentos en Humanidades, San Luis, Año 2, N° 1.

Varios (1994). Enciclopedia de la ciencia y de la técnica. Barcelona: Editorial Danae.

Fundamentos en humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año IV - N° I/II (7/8) 2003 / pp. 29-58

Política universitaria y formación docente: Sus efectos en la Universidad Nacional de San Luis entre los años '80 y '90.

Pedro Gregorio Enriquez

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

Resumen

En el presente trabajo se examinan las consecuencias sociales y pedagógicas producidas en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) por las políticas educativas en general y las políticas relativas a la Educación Superior y a la Formación Docente implementadas por los gobiernos radicales y peronistas durante el período abarcado entre 1983-1999.

Abstract

Radical and Peronist governments of the period 1983 to 1999, have implemented general educational policies as well as particular policies in relation to Higher Education and Teacher Training. The consequences generated by these policies at the National University of San Luis are analyzed here.

Palabras clave: Universidad – Políticas universitarias – Formación docente

Key words: University Policies – Higher Education - Teacher Training

1. Introducción

En el presente trabajo se examinan los efectos socio-pedagógicos que se producen en la UNSL como consecuencia de las políticas educativas llevadas a

cabo durante dos períodos de la historia argentina, correspondientes al Radicalismo (Período: 1983-1989) y al Peronismo (Período: 1989-1999).

Para tal efecto, se efectúa una caracterización global de estos períodos históricos, se examinan los lineamientos que sostienen las propuestas educativas en general y, especialmente las políticas relacionadas a la Educación Superior y a la Formación Docente. En base a ello, se analizan críticamente las consecuencias que se generan en la UNSL (Figura Nro. 1).

Período Categorías		Gobierno Radical (Social – democrata) Período: 1983-1989	Gobierno Peronista (Neo-liberal y Neo-conservador) Período: 1989-1999
		Contexto Nacional	Gobierno
Universidad	1983. Decreto Nro.154/83 1984. Ley 23068		1983. Ley 24.195. Federal de Educación. 1995. Ley 24.521. Educación de Superior
Formación Docente	1988. MEB. Resol. 530/88.		1990. P.T.F.D.
Contexto Institucional (UNSL)		1983. Normalización de la UNSL. 1983. Designación del Rector Normalizador: Dr. Pascual Colavita. 1985. Aprobación del primer Estatuto 1986. Elección del 1er. Rector: Lic. Alberto Puschimuller. 1988. Reelección del Rector: Lic. Alberto Puschimuller.	1990. Aprobación del segundo Estatuto. 1990. Segunda reelección del Rector: Lic. Alberto Puschimuller. 1994. Elección de la Rectora: Lic. Ester Pico

Figura Nro. 1. Acontecimientos del contexto nacional (gobierno, políticas universitaria y Formación Docente) que inciden en la UNSL.

2. El Radicalismo (Período: 1983-1989)

La derrota militar en las Islas Malvinas, las presiones internacionales por denuncias de violación de los derechos humanos, sumado al descontento creciente de la sociedad argentina, obligan al régimen militar a llamar a elecciones abiertas, poniendo fin a un largo período de autoritarismo. El inicio de este nuevo decenio se caracteriza por un protagonismo significativo de los distintos sectores sociales que empiezan a repudiar públicamente la violencia de la Dictadura Militar y demandar nuevos espacios de democratización. El 10 de diciembre de 1983 asume el Poder Ejecutivo, el Dr. Raúl Alfonsín tras haber ganado las elecciones. Este período está condicionado por la transición de un orden autoritario a un orden democrático.

La primera etapa de este gobierno está destinada a la restitución de las relaciones democráticas entre el Estado y la sociedad civil mediante el restablecimiento del Estado de Derecho, la puesta en vigencia de los derechos individuales y sociales, la reactivación y el ordenamiento de los mecanismos formales del sistema democrático y la investigación a los atropellos de los derechos humanos.

A medida que transcurre el tiempo y menguada la euforia inicial, comienzan a surgir graves problemas sociales y económicos. Este gobierno se enfrenta; por un lado, a las organizaciones gremiales (La Confederación General del Trabajo nucleado en la figura de Saúl Ubaldini declara más de 10 Paros Generales); y por el otro, a los grupos fundamentalistas enquistados en el ejército que producen fuertes presiones mediante levantamientos y tomas de cuarteles que obligan al Dr. Alfonsín a firmar “el Punto Final” y “la Obediencia debida”. Simultáneamente a estos hechos, los diversos sectores sociales empiezan a disminuir su protagonismo social porque no obtienen sus requerimientos.

Al finalizar el mandato del Dr. Alfonsín, el país se encuentra sumergido en un proceso hiperinflacionario que genera grandes bolsones de pobreza, desesperación y descontrol, obligando al Poder Ejecutivo a adelantar la entrega del poder a fines de 1989.

2.1. Radicalismo y Educación

El gobierno Radical tiene como eje articulador de su política educativa la democratización interna y externa del sistema educativo (Vogliotti y otros, 1998), para ello:

a) Se propicia el protagonismo de la sociedad civil en los procesos pedagógicos mediante la aprobación normas jurídicas que apuntan a democratizar la educación. En este sentido se puede mencionar: la Ley Nro. 23.114 que pone en funcionamiento el Congreso Pedagógico, la Resol. Minist. 562 y Circulares Nro.11 y 30 del 1984 que autorizan el funcionamiento de los Centros de Estudiantes en el nivel medio y superior, etc. Estos espacios de participación son ocupados efectivamente por los distintos actores educativos, pero progresivamente se fueron desnaturalizando y en muchos casos burocratizándose.

b) Se amplían los servicios educativos al aumentar las posibilidades a aquellos sectores que durante la Dictadura Militar habían sido excluidos del sistema. Se crea la Comisión Nacional de Alfabetización Funcional y Educación Permanente (CONAFEP- Decreto Nro.2308/83) organismo que tiene a su cargo el Plan de Alfabetización; se eliminan las restricciones al nivel medio suprimiendo los exámenes para ingresar al secundario (Resol. Nro.2414/84). Estas medidas benefician a los sectores medios de la población, pero no logran modificar sustantivamente las oportunidades educativas de los sectores sociales más desfavorecidos (Tedesco, 1983).

2.2. Radicalismo y Educación Superior

El gobierno Radical asume como eje articulador de su política universitaria "el logro de autonomía y democratización externa e interna en las instituciones; esta última sería alcanzada a través del proceso de normalización de las universidades que procuraba lograr una amplia participación de los claustros en el gobierno universitario (Chiroleu, 1999:p. 23).

A los pocos días de haber asumido el gobierno, el Dr. Alfonsín promulga el decreto Nro.154/83 que restablece el pleno ejercicio de la autonomía universitaria, garantiza la libertad académica como modo de asegurar a la Universidad su misión creadora y afianza el principio de igualdad de oportunidades y posibilidades. El 26 de junio de 1984, el Congreso de la Nación ratifica dicho decreto mediante la Ley 23.068. En virtud de este marco normativo se restituye los regímenes democráticos, se conforma los órganos colegiados mediante elección de representante de distintos claustros y se reincorpora a los docentes y no docentes expulsados por motivos políticos, gremiales o conexos.

En forma complementaria se sancionan: las Leyes 23151 y 23569 que regulan el régimen económico-financiero, la Ley 23115 que anula las designaciones vitalicias de Profesores hechas bajo el proceso militar y dos decretos que crean el Cuarto Nivel (Nro. 1967/85) y el Consejo Interuniversitario Nacional (Nro. 2461/85).

En virtud del carácter provisional de la mayoría de las leyes y los decretos, se presentaron al Congreso de la Nación más de 10 proyectos de Leyes Universitarias pero ninguna de ellas es aprobada durante el gobierno del Dr. Alfonsín. Esta inercia constituye una clara evidencia de la falta de decisión política para asentar las bases estructurales y un ordenamiento estable para una nueva educación superior. Esta indefinición contribuye a la crisis y desorientación que posteriormente sufrirán las Universidades Nacionales.

2.3. Radicalismo y Formación Docente

El gobierno Radical no elabora un marco normativo orgánico para el nivel educativo superior (Universidad y Escuelas Terciarias) que pudieran haber establecido las bases estructurales y un ordenamiento definitivo para la Formación Docente acorde a las transformaciones democráticas que vive el país; sin embargo, las diversas leyes y decretos favorecen la elaboración de diseños curriculares y experiencias educativas renovadoras tanto en la Nación como en algunas provincias (Santa Fe, Neuquén y Río Negro).

En este apartado solamente se alude al Programa de Formación de Maestro de Enseñanza Básica (M.E.B., Resol. 530/88) por ser una experiencia de alcance nacional y en cierto sentido porque constituye un ejemplo paradigmático de una propuesta gestada y disuelta por este gobierno. Este proyecto se inicia a principio de 1988 y culmina a mediados de 1989. El mismo fue programado en tres etapas. En la primera se abarcarían a 25 Escuelas Normales de distintas provincias; en la segunda se agregarían otras 25 escuelas más; y en la última se extenderían a todas las instituciones pertenecientes a la Nación. Sin embargo, por decisión de Poder Ejecutivo este proyecto se disuelve en la primera etapa, momentos antes de que Alfonsín terminara su mandato.

El M.E.B. se propone preparar maestros investigadores capaces de transmitir y recrear conocimientos, normas y valores mediante la articulación de teoría y práctica (OEA, 1991). Para ello construye un modelo pedagógico que intenta desestructurar el antiguo régimen escolástico que subsiste en los entretejidos del

rancio estilo formativo (Menin, 1995) mediante la modificación del diseño curricular, la estructura institucional y la práctica formativa. Como se puede inferir, las teorías críticas sirven como el marco directriz de este programa.

El diseño curricular rompe con el clásico sistema de asignaturas aisladas como compartimentos estancos (o listado de materia independientes entre sí) y, en su reemplazo lo sustituye un diseño integrador organizado en áreas conformadas por Talleres, Residencia, Espacios y Tiempo Libre.

Años	1	2	3	4
Ingreso Ciclo Básico Común Programa de orientación e Información Área de Cs. de lenguaje	Área de Cs. Sociales Área de Cs. de la Educación Área de Cs. naturales Área de Cs. la Ciencia Matemática Residencia Docente Estudios Superiores		Residencia Docente	Estudios Superiores
				
				

Figura Nro. 2. Diseño del plan de estudio del Magisterio de Enseñanza Básica elaborada por Davini (1998)

La figura Nro. 2 construida por Davini (1998) ilustra el empleo de los diversos formatos curriculares que estructuran esta nueva propuesta. En él se puede identificar:

- Los Talleres definido como espacios de formación que facilitan la integración de la teoría y la práctica a partir de la interrelación entre conocimiento y acción.
- Los Espacios y Tiempo libre entendidos como instancias educativas donde los alumnos organizados en pequeños grupos se imaginan y ejecutan proyectos acordes a sus particulares intereses.
- La Residencia caracterizada como espacios donde los docentes en formación desarrollan su práctica. La misma incluye tres áreas diferentes, el del sistema educativo, el de los ámbitos no formales y el del campo de la investigación educativa.

La estructura institucional que propone el M.E.B. rompe con la formación inicial desarrolladas en dos años y medio en las escuelas terciarias no universitario denominada por Menin (1995) como formación tercerista, y la sustituye por una formación de cuatro años, dos de los cuales se desarrolla en los dos últimos años del nivel medio (4to. y 5to año del secundario) y los otros dos restantes se concreta en lo que correspondería en el nivel terciario. Como puede advertirse, esta propuesta engarza la formación inicial en un punto de intersección entre el nivel medio y la educación superior.

Este programa también sustituye la práctica formativa tradicional y bancaria en virtud del cual los docentes que saben vuelcan sus conocimientos a sus alumnos que no saben, por una práctica formativa participativa en donde los docentes en formación deben convertirse en los protagonistas de su propias aprendizaje, en este contexto el formador debe promover la autonomía y el pensamiento críticos de sus alumnos.

Si se realiza una mirada retrospectiva de la Formación Docente, se puede decir que la misma, al igual que los otros espacios educativos están influidos por el aire de euforia democrática inicial y la desilusión final que caracteriza al gobierno Radical. En este marco se elaboran, implantan programas de Formación Docentes que renuevan sus fundamentos, diseños curriculares y práctica; como lo es el MEB; sin embargo, ésta y las otras experiencias formativas se disuelven, debido a los cambios de gobierno, a la política de ajuste y a la falta un marco legal que garantice su permanencia.

2.4. La Universidad Nacional de San Luis durante el Radicalismo

Como parte del proceso de democratización de las Universidades, en la UNSL es designado al Dr. Pascual Colativa (perteneciente al Partido Radical de orientación socialdemócrata) como Rector Normalizador¹. Durante su gestión se aprueba en 1985 el primer Estatuto Universitario, se llama a concurso a todos los cargos docentes, se reconoce a los centros de estudiantes, se promueve la constitución de un gobierno conformado por representantes de distintos sectores, etc. Como resultado de todas estas acciones, en 1986 asume como primer Rector

¹ Ex Rector de la U.N.C Universidad Nacional de Cuyo (UNC), cuya sede central se encuentra en la ciudad de Mendoza.

elegido democráticamente, el Lic. Alberto Puschmuller (perteneciente al mismo partido) que luego será reelegido por dos períodos consecutivos. Durante su mandato se aprueba en 1990, un nuevo Estatuto Universitario.

El Lic. Alberto Puschmuller desarrolla sus funciones bajo los gobiernos presidenciales del Dr. Raúl Alfonsín (Radical) y el Dr. Carlos Menem (Peronista) respectivamente.

El Estatuto Universitario de 1985. Un ordenamiento transitorio.

El Estatuto aprobado en 1985 establece un conjunto de normas acerca de los fines y funciones, de la estructura organizativa, de los docentes y de los alumnos pertenecientes a la Universidad.

a) Los fines y funciones de la Universidad

El Art. 1 del Cap. I. determina que la UNSL tiene como fin formar y capacitar profesionales y técnicos con una conciencia Argentina apoyada en su tradición cultural; promover, organizar y desarrollar la investigación y la enseñanza; elaborar, desarrollar y difundir el conocimiento y toda forma de cultura y; estimular el estudio de la realidad nacional y del protagonismo que corresponde a la Argentina dentro del orden mundial. El Art. 2 del mismo Cap. determina que esta Universidad debe realizar aportes necesarios y útiles al progreso de la "Liberación Nacional", contribuyendo a la solución de los grandes problemas humanos, en forma preferente los de la vida nacional y de modo especial los de la provincia de San Luis proyectándose en el contexto Latinoamericano.

De la lectura de estos artículos se puede advertir que la UNSL tiene como finalidad preparar profesionales o técnicos arraigados en su tradición cultural, capaces de crear y recrear conocimientos de la cultura universal y de la realidad nacional. Para ello asume la función de transmitir y construir conocimientos que aporten al progreso de la "Liberación Nacional" y contribuyan a la solución de los problemas provinciales y nacionales. Como se puede advertir, la Universidad es parte de un proyecto político donde docencia, investigación y servicio están subordinando al mismo.

b) Estructura organizativa y de gobierno. La UNSL se estructura del siguiente modo:

Rectorado y Consejo Superior: son los organismos que gobiernan la vida universitaria, los mismos poseen funciones políticas y académicas. El Consejo Superior se compone por: Rector, Decanos, docentes y alumnos de cada Facultad y egresados.

Facultades y Consejos Directivos: son unidades administrativas y de gobierno con funciones académicas (docencia, investigación y servicio) destinadas a cumplir los fines de la Universidad de un sector del conocimiento humanístico, científico y tecnológico. Los Consejos Directivos se conforman por: Decano, Vice-decano y representantes de Profesores, Docentes Auxiliares, alumnos y egresados.

Escuelas y Consejos de Escuelas: son unidades de formación profesional donde se canalizan las actividades académicas de un determinado campo del saber. Los Consejos de Escuelas se constituyen por un Director y docentes de una carrera en particular.

c) Acerca de los Docentes

El presente Estatuto determina la existencia de Profesores Ordinarios (Titulares, Asociados y Adjuntos) y Auxiliares Docentes (Jefe de Trabajos Prácticos y Auxiliares de Primera y de Segunda). Para regular su ejercicio este marco normativo establece algunas prescripciones acerca de:

El acceso a la docencia o la promoción hacia cargos de mayor jerarquía. El postulante debe poseer título universitario, antecedentes pertinentes, aptitudes científicas y pedagógicas. La designación de Profesores o de Docentes Auxiliares se efectúa mediante concurso oral y público.

El desarrollo de la docencia universitaria. El Estatuto imbuido por el espíritu democrático del momento, garantiza la plena libertad de enseñanza y consecuentemente la exposición de las diversas teorías y doctrinas es responsabilidad exclusiva de los docentes (Art. 82) y requiere el empleo de estrategias participativas donde Profesores y alumnos mediante el diálogo recreen los conocimientos de las diversas disciplinas. Sólo se sancionan a aquellos docentes que comprometan el decoro y la seriedad de los estudios, la reputación de la Universidad y el prestigio de la Nación (Art. 84) o no mantienen un nivel académico exigible.

Tipos de docencia. Se introduce algunas diferenciaciones entre docencia regular y docencia libre (Art. 85) se define a la primera, como el dictado de aquellos cursos o asignaturas que se efectúen con el fin de cumplir con los planes de estudios ofrecidos regularmente por cada una de las Facultades y se entiende a la segunda, como el desarrollo de cursos, seminarios, etc. que no están contenidos en los planes oficiales, pero que lo complementan o amplían. Esta distinción

constituye un aspecto novedoso con relación a las prescripciones dictadas por la dictadura, porque las normativas del gobierno de "facto" sólo reconocían la docencia regular como la única forma de ejercer la enseñanza universitaria.

d) Acerca de los alumnos

La Universidad garantiza el libre acceso y la enseñanza gratuita a aquellas personas que habiendo culminado el nivel medio, desean iniciar sus estudios universitarios. El ingreso sin restricción y la gratuidad de la Enseñanza Superior constituyen dos derechos que gozan de amplia aceptación en la comunidad Universitaria Argentina.

Este marco normativo refleja las limitaciones lógicas generadas por tantos años de oscuridad porque se compromete a formar profesionales y técnicos con conciencia nacional arraigados en su tradición cultura aportando a la "Liberación Nacional", garantizando el ingreso sin restricción, la gratuidad de la enseñanza, la libertad de enseñanza y la docencia libre; sin embargo, mantiene (con sus naturales adecuaciones) el tradicional Régimen de Facultades que había impuesto la dictadura. Este Estatuto constituye una prueba del estado de transición que vive la Universidad; ya que busca intencionalmente la participación y el compromiso de los diversos sectores de la comunidad universitaria pero sus estructuras organizativas y académicas no son congruentes con dichas intenciones.

Desde el punto de vista de la UNSL, las políticas gestadas en este período, reinstalan los mecanismos formales de la democracia y, además estimulan la ilusión de que se podía transformar la sociedad; sin embargo, la crisis económica, la desorientación política y a la falta de normas jurídicas estables no posibilitan la creación e implantación de un proyecto universitario alternativo.

3. El Peronismo (Período: 1989-1999)

Hacia fines de los años '80 e inicios de los años '90 se producen importantes cambios en el mundo, el derrumbe de los gobiernos socialistas, el escepticismo acerca de las ideologías, la falta de propuestas alternativas viables en el campo macro-económico, social y político; son algunos de los hechos más relevantes de esos tiempos.

La Argentina no está exenta de la crisis internacional. El gobierno del Dr. Carlos Menem elegido democráticamente (en dos oportunidades) aplica un conjunto

de políticas Neo-liberales y Neo-conservadoras destinadas a adaptar la economía nacional a las transformaciones de la economía internacional. El mercado internacional se convierte en uno de los más poderosos mecanismos que regula la vida social y económica del país.

En el plano económico se acentúa abruptamente el modelo de ajuste. Con el fin de reducir al mínimo la injerencia del Estado en la economía, se desregulan y privatizan las empresas públicas, en este contexto se aprueba el Programa Integral de Reformas del Estado y de la Economía que son las bases que permiten la obtención y el mantenimiento de la estabilidad y paridad cambiaria.

En el plano socio-laboral, y como resultado de la aplicación de la política de ajuste, se producen despidos masivos en las principales empresas del país (SO-MISA, FFAA, TELEFÓNICA, etc.). Indudablemente ello genera una pauperización de amplios sectores sociales que son ocultados. En este contexto algunas organizaciones sociales y sindicales con una perspectiva menos comprometida se *aggiorman* al nuevo modelo político y las otras en cambio, protestan, pero no obtienen ningún tipo de resultado.

3.1. Peronismo y Educación

El gobierno tras un breve período de desorientación, en el plano educativo, resuelve gestar un modelo acorde al proyecto político imperante iniciando una Reforma Integral que involucra cambios estructurales en el sistema educativo.

En este marco se aprueba un conjunto de normas jurídicas que facultan al Estado Nacional a:

a) Definir los tipos de saberes que deben enseñarse en el sistema educativo y fiscalizar su efectiva circulación. La Ley Federal autoriza al MCE (con acuerdo del Consejo Federal de Cultura y Educación) a determinar los Contenidos Básicos Comunes² (CBC) del curriculum de los distintos niveles, ciclos y regímenes especiales del sistema educativo (Art. 53 inc. b) y a verificar si se han adecuados correctamente (Art.59). Como puede advertirse el Estado Nacional está autoriza-

² Los CBC son definidos como el conjunto de saberes relevantes que integrarán el proceso de enseñanza de todo el país, son la matriz básica para un proyecto cultural nacional (CBC para la EGB: 1995, 21) que servirán de base para los Diseños curriculares provinciales, los que se adecuarán a los mismos o se re-elaborarán a partir de ellos (CBC para la EGB: 1995)

do para intervenir en aquellos aspectos relacionados a la reproducción de los conocimientos (superestructura). Esta medida constituye un ejemplo paradigmático de la perspectiva Neo-conservadora que asume el gobierno.

b) Subordinar la política educativa al ajuste económico. Puiggrós (1996) considera que en este período se disminuye la responsabilidad del Estado como financiador y proveedor de la educación pública; se establecen aranceles y subsidios privados en todos los niveles y modalidades, comenzado por la Universidad y terminado por la educación básica; se achica el sistema de educación pública gracias a la transferencia de los establecimientos educativos a las jurisdicciones; se reducen las modalidades que no dan réditos económicos, descuidando de este modo la educación especial; se restringen la extensión del servicio de la educación pública. Como se aprecia, el Estado Nacional va abandonando progresivamente su responsabilidad en la educación transfiriéndola a las provincias, a los usuarios, o a entidades privadas. Estas mediadas son claros ejemplos que reflejan la perspectiva Neo-liberal que asume el gobierno.

La injerencia del Estado Nacional en la determinación de los CBC y la subordinación de la política educativa al ajuste económico son indicios del retroceso que vive el campo educativo con relación a los procesos de democratización educativa obtenidos en el período anterior. Porque en aras de elaborar la matriz básica de un proyecto cultural nacional y disminuir el gasto público se produce una centralización de los aspectos vinculados al control ideológico y una descentralización y abandono del sostenimiento económico de la educación pública, castigando como siempre a aquellos sectores más desfavorecidos.

3.2. Peronismo y Educación Superior

Distintos autores (Marquina y Nosiglia, 1995; Chiroleu, 1999; entre otros) acuerdan en señalar la existencia de dos etapas en las orientaciones que sostienen la política universitaria del Peronismo.

La primera fase se inicia en 1989 y culmina en 1993. Durante este período, si bien el gobierno no posee una política específica para el sector universitario (Chiroleu, 1999) se producen un conjunto de acciones puntuales que alteran profundamente la situación universitaria existente (Vior y Pavigliatini, 1995), porque limitan la plena vigencia de la autonomía universitaria mediante los Decretos 1111/

90 y 190/191 que autorizan al PEN (Poder Ejecutivo Nacional) a revisar las resoluciones de los órganos de conducción de las Universidades, e intentan incluir el arancelamiento y la búsqueda de recursos adicionales en el mercado productivo presentando el anteproyecto sobre Régimen Económico y Financiero de las Universidades, así como también pretenden evaluar las Universidades desde el PEN sin contar con su apoyo. Estas políticas atacan y debilitan ciertos principios fundantes y ampliamente aceptados en la comunidad universitaria argentina como son la autonomía y la gratuidad de la Enseñanza Superior.

La segunda fase se inicia en 1993 y culmina en 1999 con el fin del segundo mandato presidencial del Dr. Menem. Durante esta etapa y en el marco de la Reforma Educativa, el gobierno decide sentar las bases estructurales de una Educación Superior acorde al modelo político imperante mediante la implantación de un Proyecto Universitario sostenido por la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior, cuyos ejes articuladores son la eficiencia y eficacia (Chiroleu, 1999).

Consecuencias en las Universidades de las leyes Nro. 24.195 y 24.521

La Ley Federal (Art. 21) y la Ley de Educación Superior (Art. 26) determinan que la etapa profesional y académica de grado universitario se cumplirá en instituciones universitarias nacionales, provinciales o privadas reconocidas por el Estado Nacional, entendidas éstas como comunidades de trabajo que tienen la finalidad de enseñar, realizar investigación, construir y difundir bienes y prestar servicios con proyección social y contribuir a la solución de los problemas argentinos y continentales.

Estas Leyes establecen un conjunto de normas que ordenan el sistema universitario argentino. Para tener una visión general de estos marcos jurídicos se reproducen algunas consideraciones acerca de los fines y funciones de la Universidad, de la estructura organizativa, de los docentes y de los alumnos.

a) Fines y funciones de la Universidad.

La Ley de Educación Superior determina que las Instituciones Universitarias tienen como fin generar y comunicar los conocimientos del más alto nivel en un clima de libertad, justicia y solidaridad ofreciendo una formación cultural interdis-

ciplinaría así como una capacitación científica y profesional específica para las distintas carreras que se cursen (Art. 27).

Para lograr concretar estas intenciones, tanto la Ley Federal (Art.22) como la Ley de Educación Superior (Art. 28) determinan que las instituciones Universitarias tienen la función de formar: científicos, profesionales, docentes y técnicos capacitados para actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social; promover y desarrollar la investigación científica y tecnológica, los estudios humanísticos y las creaciones artísticas; crear y difundir el conocimiento y la cultura en todas sus formas; preservar la cultura nacional y extender su acción y sus servicios a la comunidad, con el fin de contribuir a su desarrollo y transformación.

Como se puede advertir, en los fines y las funciones se recuperan el discurso democrático que había sido fundante en el período anterior; sin embargo, como se podrá observar más adelante, estas intenciones son expresiones abstractas que carecen de vigor porque no van acompañada de decisiones políticas, de garantías legales y de medios para que ello ocurra.

b) Estructura organizativa y de gobierno

La Ley de Educación Superior promueve la conformación de estructuras organizativas abiertas, flexibles y permeables a la creación de espacios y modalidades que faciliten la incorporación de nuevas tecnologías educativas (Art. 6). Asimismo otorga a la comunidad universitaria el derecho a prever sus órganos de gobierno, sus composiciones y sus atribuciones (Art.52). Este marco jurídico no impone una sola estructura institucional como lo hacía la Dictadura Militar; por contrario, garantiza el derecho a construir modelos organizativos y de gobierno acordes a los requerimientos institucionales.

Dos razones pueden justificar la existencia de estos artículos. Los de carácter político sostienen que el Estado Nacional como garante de una sociedad democrática otorga Autonomía a las Universidades para ella defina su estructura organizativa y su gobierno y, los argumentos socio-organizativos consideran que los nuevos sistemas de organización y de producción de fin de siglo fundados en el Toyotismo promueven organizaciones flexibles y auto-gobernadas que afectan a las instituciones superiores.

c) Acerca de los docentes

El Cap. 3 de la Ley de Educación Superior otorga a los docentes estatales el derecho a acceder a la carrera académica mediante concurso público y abierto

de antecedentes y oposición, a participar en el gobierno de la institución, a actualizarse y perfeccionarse de modo continuo a través de la carrera académica y, a participar en la actividad gremial (Art. 11). Asimismo obliga a dichos docentes a observar las normas que regulan el funcionamiento de la institución, a participar en la vida institucional cumpliendo con responsabilidad su función docente, de investigación y de servicio y, a actualizarse en su formación profesional cumpliendo con las exigencias de perfeccionamiento que fije la carrera académica (Art.12).

d) Acerca de los alumnos

La Ley de Educación Superior realiza algunas consideraciones acerca del acceso a la Enseñanza Superior y, a los derechos y deberes de los alumnos. Su análisis resulta importante porque aporta algunas informaciones relevantes para comprender los fundamentos que orientan la política universitaria.

En torno al acceso a la educación superior, la Ley Nro. 24.521 establece tres notas distintivas con relación a los marcos normativos vigentes durante los períodos democráticos previos. En primer lugar, el Art. 7 determina que para ingresar como alumno a las instituciones de nivel superior se debe haber aprobado el nivel medio o equivalentes. Excepcionalmente, los aspirantes mayores de 25 años que no reúnan esa condición, podrán ingresar siempre y cuando demuestren preparación y/o experiencia laboral acorde con los estudios que se proponen iniciar, así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente. En segundo lugar, el Art. 35 agrega que además de lo previsto en el Art.7 los estudiantes deben cumplir con los otros requisitos del sistema de admisión que cada institución establezca y, en tercer lugar, el Art. 50 autoriza a las Facultades de aquellas Universidades con más de cincuenta mil estudiantes a definir su propio régimen de admisión, permanencia y promoción.

Estos artículos introducen algunas notas novedosas pero contradictorias entre si, puesto que flexibilizan el acceso a la Universidad a una mayor cantidad de personas posibilitando el ingreso a personas que no posean el título secundario; sin embargo, no garantiza el ingreso sin restricción dejando en mano de las Instituciones Universitarias o de algunas de sus Facultades la posibilidad de limitar los estudios superiores a un determinado grupo.

En lo referido a los derechos y deberes de los estudiantes, el Art.13 de la Ley Nro. 24.521 garantiza el acceso a la Educación Superior sin discriminaciones de ninguna naturaleza, la asociación libre a las organizaciones de estudiantes, la elección a los representantes y la participación en el gobierno y en la vida institu-

cional, la obtención de formas de apoyo económico y social que permitan la igualdad de oportunidades y posibilidades y, la recepción de informaciones adecuadas acerca de los servicios educativos Asimismo el Art.14 obliga a dichos estudiantes a respetar los Estatutos y reglamentaciones; a observar las condiciones de estudio, de investigación, de trabajo y de convivencia que estipule la institución y; a respetar las diferencias individuales, la creatividad personal y colectiva y el trabajo en equipo.

Algunos derechos expuestos en el Art. 13 están en contradicción con las normativas jurídicas aprobadas en la misma Ley. Por ejemplo, el presente artículo garantiza el acceso sin discriminaciones, la igualdad de oportunidad y la igualdad de posibilidades; sin embargo, los artículos 35, 50 y 59 (inc. c) restringen estos derechos posibilitando el ingreso restringido y el arancelamiento. La limitación al acceso a la Universidad mediante pruebas de ingresos excluyentes o el pago de una tasa para la formación de grado constituyen dos mecanismos de discriminación que no permiten lograr la igualdad de oportunidades.

En cuanto a las obligaciones, Pelayes (1995) considera que el Art.14 es un indicio de que el gobierno tiene un afán reglamentarista y el deseo de controlar cualquier conflicto que se pueda generar.

e) Acerca del financiamiento

En relación al financiamiento, existen dos aspectos que resultan particularmente llamativos.

El primero está vinculado al lugar que ocupa el Estado Nacional en el financiamiento de las Casas de Altos Estudios. La Ley Federal de Educación obliga al Estado Nacional a realizar el aporte financiero principal al sistema universitario estatal para asegurar que ese servicio se preste a todos los habitantes que lo requieran (Art.39). En cambio, la Ley de Educación Superior solamente asegura el aporte financiero para el sostenimiento de las Instituciones Universitarias Nacionales que garantice su normal funcionamiento, desarrollo y cumplimiento de sus fines (Art. 58). La eliminación de la palabra "principal" constituye un cambio cualitativo importante porque relativiza la obligación del Estado en el sostenimiento de las Instituciones Superiores (Chiroleu, 1999).

El segundo aspecto está relacionado con la gratuidad de la Enseñanza Superior. La Ley Federal autoriza a las Universidades a disponer de otras fuentes complementarias de financiamiento (Art.39) y la Ley de Educación Superior habilita a las Universidades a obtener recursos adicionales que provengan de contribuciones o tasas por los estudios de grado (Art. 59 inc. c). La autorización a

conseguir fondos económicos mediante el “pago de tasas” o “contribuciones” no son más que una forma soterrada de arancelar los estudios de grado, y en consecuencia son ataques directos contra los principios de gratuidad de la Enseñanza Superior garantizados en la Ley anterior.

En definitiva, se podría decir que Leyes Nacionales imponen un modelo de Universidad que se definen como “Neo-conservadora» y «Neo-liberal» en tiempo de democracia, porque; por un lado, introducen un conjunto de normas jurídicas que por acción u omisión posibilitan el arancelamiento, el ingreso restringido, la relativización de la responsabilidad del Estado en el sostenimiento de la Universidad Pública y el exceso de reglamentarismo en cuanto a las obligaciones de los alumnos y; por el otro, esencializan los procesos democráticos mediante la mera enunciación abstracta de sus principios e intenciones, tales como formar sujetos críticos, creadores, garantizar el acceso sin discriminación y la igualdad de oportunidad sin comprometerse en su efectiva concreción.

3.3. Peronismo y Formación Docente

En la primera etapa del gobierno peronista, la política dedicada a la Formación Docente no está orgánicamente articulada y se aplican en forma errática algunas medidas que no tienen un claro horizonte, un ejemplo ilustrativo de ello es la implantación y disolución del Programa de Transformación de Formación Docente (P.T.F.D.). Esta experiencia se inicia en diciembre de 1990 involucrando a las 258 instituciones de Formación Docente no Universitaria dependientes del MCE. Sin embargo, en 1992 con la transferencia de los servicios educativos de la Nación a las Jurisdicciones Provinciales, se reduce a 61, quedando definitivamente disuelto a fines de la década del '90.

El P.T.F.D. se propone fortalecer los esquemas de decisión de los docentes frente a las necesidades que plantea la práctica (P.T.F.D. Doc. de Base III, 1992). Para ello se decide formar docentes en función de la intervención pedagógica sobre la realidad educativa, se definen y diseñan áreas formación inicial y permanente y, se transforman las instituciones formadoras incluyendo estructuras que faciliten la formación de grado y la formación continua (Diker y Teriggi, 1995). Estas decisiones suponen cambios sustantivos en torno al diseño curricular, a la estructura organizativa y a las condiciones laborales de los docentes formadores.

El *diseño curricular* al igual que el M.E.B rompe con el clásico sistema de asignaturas aisladas como compartimento estanco y en su reemplazo lo sustituye un sistema que combina diversas modalidades curriculares que incluye Áreas, Módulos, Talleres y Residencia.

a) Las áreas agrupan los campos de conocimientos afines en diversos espacios formativos. Así se conforma un Área de Formación General (A.F.G.) centrada en la comprensión de la realidad educativa, un Área de Formación Especializada (A.F.E) que tiene por finalidad la especialización para el desempeño de la tarea docente en un nivel específico del sistema y un Área de Formación Orientada (A.F.O.) que es un espacio curricular relativamente flexible y se organiza de acuerdo a las necesidades a los contextos institucionales en donde el futuro docente desarrollará probablemente su tarea (la educación de adulto, la educación rural o urbano marginal).

b) Los módulos se estructuran en torno a objetos de conocimientos que permiten un abordaje multidisciplinario y facilitan el estudio teórico, la reflexión crítica, los trabajos de campo y las prácticas escolares (por ejemplo el objeto de conocimiento "Aprendizaje" -uno de los módulos que se propone- puede ser abordado desde la psicología, la pedagogía, la antropología u otras disciplinas).

c) La práctica. Este diseño contempla diversos espacios de formación destinados a conocer o a intervenir la realidad educativa, tales como Trabajo de Campo, Observaciones y Residencia.

La estructura organizativa de los P.T.F.D. busca cambiar los estilos tradicionales de funcionamiento de las instituciones formativas (Diker y Teriggi, 1995) y para ello se estructuran tres departamentos. Ellos son:

a) El Departamento de Grado cuya tarea es coordinar la formación inicial y está constituida por todos los Profesores de la institución.

b) El Departamento de Extensión cuyo fin es coordinar la instancia de perfeccionamiento de los maestros en actividad llevadas a cabo por docentes de la institución o Profesores externos.

c) El Departamento de Investigación cuya función es promover, gestionar y acompañar los proyectos destinados a producir conocimiento sobre la realidad educativa.

Este programa de formación modifica también las condiciones laborales de los Profesores formadores, particularmente en lo que hace a la distribución horaria. Tradicionalmente a los docentes terciarios sólo se les pagaba la cantidad de horas frente a los alumnos reduciendo el trabajo educativo al dictado de clase. En cambio, el P.T.F.D. establece contrataciones por cargos de entre diez a veinticuatro horas, en donde a los docentes no sólo se los remunera por el dictado de clases presenciales, sino también por el asesoramiento a los alumnos, la realización de investigaciones educativas o por el dictado de cursos a docentes en ejercicio (Diker y Teriggi, 1995).

Haciendo una mirada retrospectiva de la Formación Docente durante este período inicial se puede suponer razonablemente que el P.T.F.D. estaba destinado a morir tempranamente, porque resulta imposible sostener un proyecto que cuente con un diseño curricular novedoso, una estructura organizativa que modifica los estilos tradicionales del funcionamiento de las instituciones formadoras y unas condiciones laborales relativamente mejores con un gobierno que abraza los principios Neo-liberales y Neo-conservadores.

En la segunda etapa del gobierno Peronista y en el marco de la Reforma Educativa se construye un modelo de Formación Docente acorde a los principios políticos que adopta. La Ley Federal, la Ley de Educación Superior y algunos documentos ministeriales son las pruebas más elocuentes de esta afirmación.

A los efectos de examinar estos marcos normativos se analizan las consideraciones realizadas en torno a los fines y funciones de la Formación Docente, a la relación que existe entre el papel asignado a los docentes y su formación; al curriculum formativo y a la relación que existe entre evaluación y financiamiento.

a) Fines y funciones de la Formación Docente

La Ley Federal de Educación determina que las instituciones de Formación Docente deben: preparar profesores para el eficaz desempeño de sus funciones; perfeccionar con criterio permanente a graduados y docentes en actividad en los aspectos científicos, metodológicos, artísticos y culturales; formar investigadores y administradores educativos; formar al docente como elemento activo de participación en el sistema democrático; fomentar el sentido responsable de ejercicio de la docencia y el respeto por la tarea educativa (Art. 19).

Coherentes con estas intenciones, la Resol. 36/94 del CFyE define diversas líneas de acciones (o instancias) que deben asumir las entidades formadoras. Ellas son: La formación de grado, el perfeccionamiento docente en actividad,

capacitación de graduados docentes para nuevos roles profesionales y capacitación pedagógica de graduados no docentes. Tradicionalmente las instituciones de Formación Docente (particularmente las escuelas terciarias) solamente se dedicaban a la formación inicial. En cambio, este gobierno le asigna nuevas funciones vinculadas a la formación continua.

b) El papel otorgado a las instituciones de Formación Docente

Las instituciones de Formación Docente, como se había señalado anteriormente, tienen la responsabilidad de preparar y capacitar a los docentes para que puedan desempeñarse eficazmente (Ley Federal, Art. 19 inc. a) y de ejercer su profesión sobre la base del respeto a la libertad de cátedra, la libertad de enseñanza en el marco de las normas pedagógicas y curriculares establecidas por la autoridad educativa³ (Ley Federal Art. 46 inc. a).

La Reforma Educativa exige docentes eficaces y respetuosos de la autoridad (¿sumisos?) y para ello sólo reconoce y legitima a aquellas instituciones que enseñen los saberes definidos por los organismos oficiales, o capaciten a los Profesores para que puedan adaptarse a los cambios curriculares requerido (Art. 49 inc. i). Estas observaciones prueban que el gobierno peronista define el perfil de docente que pretende formar y las estrategias de como lograrlo estableciendo una indisoluble relación entre el maestro que requiere y el tipo de institución formadora que necesita.

c) Curriculum de la Formación Docente

Las instituciones de Formación Docente no están exentas de la intervención del Estado Nacional en la determinación de los contenidos a enseñar en este nivel.

Así, el CFCyE y el PEN aprueban una serie de resoluciones que contribuyen a definir los Contenidos Básicos Comunes que se deben emplearse durante la formación inicial. Ellas son:

- La Resol. Nro. 36/96 que precisa los diferentes "campos" para la organización de los CBC.
- La Resol. Nro. 52/96 CFCyE que fija los criterios para la organización curricular
- La Resol. Nro. 53/96 que establece los CBC para la Formación Docente de grado.

³ La negrita no corresponde al texto original.

- El decreto Nro. 1276/96 que supedita la validez nacional de los estudios y títulos docentes al cumplimiento de los planes de estudios organizados a partir de los CBC de la Formación Docente (Art. 5).

El Estado Nacional tiene la facultad de determinar y controlar los contenidos de los programas de Formación Docente que ofrecen la Universidad. Estas medidas constituyen la prueba más elocuente del ataque directo y certero sobre la autonomía universitaria y a la libertad de enseñanza que siempre han tenido vigencia durante los gobiernos democráticos.

d) Evaluación y financiamiento educativo

Todas las instituciones educativas que forman parte de la Red Federal de Formación Docente Continua serán permanentemente evaluadas por medio de los procedimientos que los organismos de evaluación nacional o provincial lo consideren conveniente. A lo largo de la Ley Federal y la Ley de Educación Superior se proponen algunos criterios vinculados a la evaluación y al financiamiento que resultan interesante relacionarlos.

La Ley Federal en su Art. 49 (ratificada por el Art.25 de la Ley de Educación Superior) faculta al Estado Nacional a verificar el grado de adecuación que tienen los contenidos curriculares con las necesidades sociales y los requerimientos educativos de la comunidad, como así también lo autoriza a comprobar el nivel de aprendizaje de los alumnos/as y la calidad de la Formación Docente. Asimismo en otro apartado, la Ley de Educación Superior determina que la distribución de los aportes realizado por el Estado Nacional dependerá de los indicadores de eficiencia y equidad (Art. 58).

Estos aspectos aparentemente inconexos, constituyen en cierto sentido el espacio donde mejor armonizan los principios Neo-conservadores y Neo-liberales porque establecen una relación entre control, evaluación y financiamiento. Traducidos al plano educativo, se puede suponer que carreras docentes que ofrecen las Universidades se encuentran encarceladas por dos poderosos barrotes; por un lado, deben aplicar los contenidos básicos producidos por el Estado Nacional y; por el otro, tienen que obtener buenos resultados en término de eficacia y equidad, ya que en función de ello el Estado puede regular la asignación de los recursos económicos.

Los cambios curriculares que apuntan a determinar los saberes que se deben enseñar, la verificación de la adecuación de los CBC a los entornos institucionales, el papel asignado al docente como un ejecutor de la Reforma Educativa y a las instituciones formadoras como encargada de preparar Profesores que se des-

empeñen eficazmente, la conexión perversa que se establece entre control de contenidos, evaluación y financiamiento son como lo afirman Vior y Misuraca (1998) medidas políticas que expresan la Nueva Derecha que articula el Neo-liberalismo y el neo-conservadurismo.

3.4. La Universidad Nacional de San Luis durante el Peronismo

Durante este período histórico la UNSL está dirigido por Rectores pertenecientes al Partido Radical: el Lic. Alberto Puscmuller y la Lic. Ester Pico. Si bien es cierto, retoman algunas medidas democráticas iniciadas en el período anterior, pero sus conducciones no pueden escapar de los efectos generados por el abrupto ajuste Neo-conservador y Neo-liberal del gobierno Peronista.

El Estatuto Universitario de 1990: Un ordenamiento de mayor permanencia

El Estatuto aprobado en 1990 reordena la estructura y el funcionamiento de la Universidad. A continuación se examinan las consideraciones acerca de los fines y funciones, de la estructura organizativa, de los docentes y de los alumnos.

a) Los fines y las funciones de la Universidad

El Art. 1 establece que la U.N.S.L. tiene como fin formar recursos humanos capacitados para la aplicación del conocimiento en el mejoramiento de la vida de la sociedad de acuerdo a las obligaciones de la Nación, desarrollar el conocimiento científico y técnico con vista a aumentar la comprensión del universo, difundir el conocimiento y la cultura y, participar activamente en la comunidad propendiendo a la formación de una opinión pública esclarecida y comprometida con el sistema de vida republicano y democrático.

Los Art. 2, 6 y 7 del mismo Capítulo determinan que esta institución de Altos Estudios tiene la función de impartir Enseñanza Superior y conocimientos en condiciones que estimulen el proceso de producción del saber activando la creatividad, el espíritu crítico, la vocación científica y la responsabilidad moral y despertando el interés por la resolución de problemas concretos de la región y/o del país; proponer modelos de enseñanza para los niveles primarios y medio; promover y desarrollar la investigación científica y tecnológica teniendo en cuenta las concretas necesidades que tenga el país; promover y desarrollar la cultura autóct-

tona, popular, nacional y universal en el marco de las peculiaridades regionales y; ayudar al desarrollo económico de la región brindando asistencia a la actividad productiva y cuidando que dicho desarrollo no afecte el equilibrio del entorno social ni del ambiente cultural y ecológico.

Estas consideraciones en torno a los fines y funciones son cualitativamente distintas a las efectuadas en el Estatuto de 1985, apreciándose al menos dos cambios notables:

En primer lugar, en este marco normativo, la Universidad debe preparar recursos humanos calificados para producir, aplicar o difundir los conocimientos científicos, culturales. En cambio, el Estatuto aprobado en 1985 pretende formar como profesionales o técnicos. La forma de denominar a los sujetos no constituye un mero cambio terminológico, sino que está reflejando importantes transformaciones conceptuales donde la economización de la educación se empieza a cobrar relevancia.

En segundo lugar, el Estatuto aprobado en 1990 se compromete a preparar una opinión pública esclarecida y comprometida con el sistema de vida democrático y republicano mediante la difusión del conocimiento y la cultura. En cambio, el Estatuto anterior asume como función realizar aportes útiles y necesarios al proyecto de "Liberación Nacional". Al compararlos se puede apreciar que la magnitud del compromiso con el proyecto político que lo sostiene es diferente. En el último Estatuto hay una ligera conexión entre Universidad y Sistema Democrático y Republicano que están unidos mediante los frágiles compromisos de la formación de la opinión pública; en cambio, en el Estatuto anterior hay una vigorosa relación entre Universidad y "Liberación Nacional", a tal punto que la misma UNSL gira en torno a dicho proyecto político.

b) Estructura académica y de gobierno

En el momento de la aprobación del Estatuto se presentan dos posiciones opuestas. Un grupo plantea la necesidad de cambiar la estructura existente por un Régimen Departamental y el otro busca mantener con algunas modificaciones el Régimen de Facultades⁴. Luego de algunas discusiones la Asamblea Universitaria opta por un sistema mixto (Klappenbach, 1995) en virtud del cual la Universidad se organiza en torno a las Facultades, Departamentos y Áreas de Integración Curricular.

⁴ El Régimen Departamental fue la estructura que regulaba la Universidad durante el período democrático que va desde 1973-1976, en cambio el Régimen de Facultad fue el sistema que se empleó durante la dictadura militar

La Universidad es entendida como una institución dedicada a la docencia, investigación y servicio, la misma está gobernada por:

- La Asamblea Universitaria: constituida por representantes de los distintos sectores que integran la comunidad universitaria
- El Consejo Superior: conformado por el Rector, Decanos, docentes, y un alumno de cada Facultad, dos graduados y dos no-docentes
- La Rectoría: ejercida por el Rector y el Vice-rector

Las Facultades son unidades administrativas y de gobierno con funciones académicas (docencia, investigación y servicio) destinadas a cumplir los fines de la Universidad en sectores de conocimientos humanísticos, científicos y tecnológicos (Art.68). Esta estructura está gobernada por:

- El Consejo Directivo: se conforman por diez docentes, cinco alumnos, un graduado y un No-docente
- El Decanato: conducido por el Decano y Vice decano.

Los Departamentos constituyen las unidades académicas a través de las cuales la Universidad cumple sus fines de formación de recursos humanos y de desarrollo del conocimiento de una determinada disciplina o conjunto de éstas (Art.69). Esta estructura está gobernada por el Consejo Departamental y el Director de Departamento (Art.104).

Las Áreas de Integración Curricular están reconocidas como parte de la estructura académica de la Universidad, pero el presente Estatuto no determina ni su función ni su constitución. Recién en 1993 el Consejo Superior mediante la Ord. 13/ 93 define a esta instancia organizativa como una unidad pedagógica y funcional de coordinación de recursos humanos y físicos que operan en campos afines de conocimientos (Art. 1) y además, determina que su conducción estará a cargo de un Profesor elegido entre los docentes del Área (Art. 3).

Esta estructura compleja (¿complicada?) genera algunas dificultades debido a las superposiciones y a la confusa discriminación de las funciones que conducen inevitablemente a un exceso de "burocratismo" (Klappenbach, 1995), puesto que se amalgama acriticamente dos regímenes de organizativo que provienen de tradiciones académicas absolutamente diferentes.

c) Acerca de los docentes

En el presente Estatuto, los docentes tienen la responsabilidad de la formación ética, intelectual, científica y técnica de los alumnos; la investigación, la extensión universitaria y, cuando corresponda, la participación en las funciones de gobierno.

Los docentes pueden desempeñarse en los cargos de Profesores (ordinarios o extraordinarios) o de Auxiliares de Docencia (Art. 36) pudiendo acceder a los mismos mediante concurso público de antecedentes y oposición (Art. 37). En líneas generales, este marco normativo retoma y profundiza las consideraciones establecidas en el Estatuto anterior proporcionando mayor estabilidad a los mecanismos de acceso y permanencia en la Universidad.

d) Acerca de los alumnos

El libre acceso y la gratuidad de la Enseñanza Superior están garantizados en los artículos 4 y 5. La UNSL apelando al escaso margen de autonomía que le atribuye el gobierno peronista no fija aranceles, ni establece mecanismos restrictivos al ingreso de los estudiantes. El mantenimiento de estos derechos, constituye una prueba acerca de la voluntad política que tiene la comunidad universitaria de continuar algunas las políticas adoptadas en los inicios de la democracia, aportando un conjunto de normas y reglas que regulan la vida universitaria con mayor estabilidad que el aprobado anteriormente.

Este marco jurídico pone de manifiesto las contradicciones y los atravesamientos políticos e ideológicos propios de los momentos históricos que se reflejan en las rupturas y continuidades con Estatuto anterior.

Con relación a las rupturas, el Estatuto del '90 modifica los fines y funciones sustituyendo una Universidad vigorosamente comprometida con la "Liberación Nacional" y la formación de un profesional enraizado en sus tradiciones, por una Casa de Altos Estudios dispuesta a formar recursos humanos para resolver los problemas del país y comprometerse tímidamente con el sistema democrático y republicano. Además, cambia la estructura organizativa al pasar del tradicional Régimen de Facultades a un régimen combinado de Facultades y Departamentos. Esta decisión trae aparejado algunos problemas que aún no han sido resueltos.

Pero también existen líneas de continuidades, fundamentalmente vinculadas a la democratización de la Universidad. Los dos Estatutos garantizan; a los alumnos, el libre acceso a las instituciones educativas y la gratuidad de la enseñanza y; a los docentes, el acceso a los cargos mediante concurso público y oral que evitan designaciones arbitrarias.

4. Conclusiones

Haciendo una mirada retrospectiva del presente trabajo, se puede apreciar que los diversos gobiernos definen de forma explícita o soterrada el modelo de Educación en general y de Educación Superior y Formación Docente en particular, mediante la aprobación de diversas normas legales (leyes, decretos, etc.) que gravitan directa o indirectamente sobre la estructura y el funcionamiento la UNSL.

El **Radicalismo** que gobierna la Argentina desde 1983 hasta 1989 intenta promover el protagonismo de la sociedad civil en los procesos educativos, ampliar los servicios educativos y modernizar la economía y la educación. El Decreto Nro. 154/83 y Leyes Nro. 23068, 23151, 23569, entre otras, restablecen el pleno ejercicio de la autonomía, la libertad de cátedra y de enseñanza, conforman los órganos colegiados en la conducción del gobierno, fomentan el pluralismo ideológico. Sin embargo, la gestión del Dr. Alfonsín no logra un ordenamiento definitivo del sistema universitario, demostrando falta de decisión política para sentar las bases estructurales de una educación superior acorde al sistema democrático. Esta indefinición contribuye a la crisis y desorientación que posteriormente sufrieron las Universidades Nacionales. En el plano de la Formación Docente se generan algunos programas que renuevan sus fundamentos, diseños y prácticas formativas; sin embargo, se disuelven a causa de los ajustes económicos y la carencia de un marco normativo que garanticen su permanencia.

La UNSL logra normalizarse rápidamente y en 1985 aprueba su primer Estatuto. En él se puede apreciar el aire de democratización de ese momento histórico, puesto que se proponen formar profesionales arraigados en sus tradiciones, aportar a la "Liberación Nacional", garantizar el ingreso irrestricto, la gratuidad de la Enseñanza Superior, el acceso a cargos docentes mediante concursos públicos, aunque también quedan algunos resabios de tanto tiempo de oscuridad producidos por el autoritarismo. El mantenimiento del Régimen de Facultades (con ciertas adecuaciones) impuesto por la dictadura es un ejemplo de ello.

En definitiva, a la política gestionada en este momento histórico se la puede calificar como "un intento esforzado pero insuficiente para transformar la educación", puesto que las primeras medidas se ven influidas por el vigoroso viento de la renovación y euforia inicial de la democratización que permiten normalizar la Universidad y generar programas de formación originales, pero que se disuelven al final produciendo una fuerte desilusión.

El **Peronismo** que gobierna la Argentina desde 1989 hasta el 1999 adopta los principios del Neo-liberalismo y Neo-conservadurismo como fundamento de su política educativa. En este marco se generan una Reforma Educativa en virtud de cual se gesta un modelo de Universidad y de Formación Docente acorde a los principios políticos e ideológicos adoptados. En este contexto se le asigna a las instituciones formativas la responsabilidad de preparar docentes para que se desempeñen eficazmente en el sistema educativo y se adecuen a Reforma. Asimismo, se faculta al Estado Nacional a determinar los tipos de saberes que deben circular en los centros educativos (tanto universitaria como terciaria); a verificar la adecuación de dichos saberes a los entornos jurisdiccionales e institucionales y a controlar la eficiencia y equidad de las Universidades bajo pena de reducirle la asignación de recursos económico.

En 1990, la UNSL aprueba un nuevo Estatuto que continúa garantizando el ingreso irrestricto, la gratuidad de la Enseñanza Superior, el acceso a cargos docentes mediante concurso oral y público, retomando de este modo algunas líneas democráticas iniciadas en el período anterior. Sin embargo, este marco normativo no escapa de los influjos generados por las políticas del gobierno nacional, siendo los fines y las funciones los espacios donde más se reflejan estos cambios, ya que se sustituye un modelo de Universidad comprometido enérgicamente con la «Liberación Nacional» por una institución tímidamente relacionada con el sistema democrático y republicano que adopta algunas líneas políticas gestadas por el gobierno de “facto”.

Referencias bibliográficas

Chiroleu, A. (1999). La política universitaria de Alfonsín y Menen. Entre la democracia y la equidad". *Revista ICCE, Año VII. Nro. 15. pp. 21-32.*

Davini, M. (1998). *El currículum de formación del magisterio. Planes de estudio y programa de enseñanza.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Diker, G. y Teriggi, F. (1995). El PTFD: un balance todavía provisorio pero ya necesario. *Revista ICCE, Año IV, Nro. 7, pp.78-91.*

Klappenbach, H. (1995). *Crónicas de la vida universitaria en San Luis.* San Luis: Editorial Universitaria.

Marquina, M. y Nosiglia, M. (1995). Políticas universitarias en la argentina 1983-1995: el papel del poder ejecutivo y del poder legislativo de la nación. *Revista ICCE, Año IV, Nro. 7, pp. 47-57.*

menín, o. (1995): "editorial". en revista del icce. año iv. nro. 7. buenos aires. pp. 1.

OEA (1991). *El currículum de maestros de educación básica. una experiencia innovadora en la formación de docentes: Argentina 1987-1989.* Proyecto multinacional de educación de educación básica.

Pelayes, O. (1995). Universidad ¿abierta al pueblo o elitizada?. *Cuestión de Libertad. Publicación de la Asociación Docentes Universitarios San Luis, Año 2, Nro.12, pp.5-8.*

Puiggrós, A. (1996). *Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista hasta el menemismo.* Buenos Aires: Kapeluz.

Tedesco, J. y otros (1983). *El proyecto educativo autoritario. argentina 1976-1982.* Buenos Aires: Flacso.

Vior, S. y Misuraca, M. (1998). Conservadurismo y formación de maestro.

Revista Argentina de Educación, pp. 7-25.

Vior, S. y Paviglianiti, N. (1994). La política universitaria del gobierno nacional 1989-1994. *Revista Espacio, Nro. 15, pp. 9-13.*

Vogliotti, A. y otros (1998). *Formación docente inicial: contextos, fundamentos y perfiles.* Río Cuarto: Editorial Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.

Documentos legales referenciados

Circular Nro.1/94. Funcionamiento de los Centros de Estudiantes

Circular Nro.30/94. Funcionamiento de los Centros de Estudiantes

Decreto Nro.111/90. Intervención del PEN sobre las Universidades Nacionales.

Decreto Nro.2308/83. Creación de la CONAFED.

Decreto Nro.2461/85. Creación del Consejo Interuniversitario Nacional

Decreto Nro.276/96. Reglamentación de la Ley Federal.

Decreto Nro.276/96. Validez Nacional de los títulos universitarios.

Decreto Nro.54/83. Normalización de Universidades Nacionales.

Decreto Nro.90/90. Ratificación de la intervención del PEN

Decreto Nro.91/90. Ratificación de la intervención del PEN

Decreto Nro.967/85. Creación del IV Nivel.

Documento de Base III. (1992). Decisiones en torno a la organización curricular – institucional de la Formación Docente Continua. MCE. Buenos Aires.

Estatuto universitario aprobado en 1985. UNSL

Estatuto universitario aprobado en 1990. UNSL

Ley 23.068. Ratificación de la normalización de las Universidades Nacionales

Ley 23.114. Congreso Pedagógico.

Ley 23.115. Anulación de las designaciones vitalicias.

Ley 23.151. Régimen económico-financiero.

Ley 23.569 Régimen económico-financiero.

Ley 24.195. Federal de Educación.

Ley 24.521. Educación Superior.

Ord. Rect. Nro. 13/93. Reglamento de las Areas.

Resol. Minist. Nro. 562/84. Reconocimiento de organizaciones estudiantiles

Resol. Nro. 2414/84. Supresión de las restricciones para acceder al nivel medio

Resol. Nro. 287/73. Creación de los planes de formación docente

Resol. Nro. 36/94 CFC y E. Acuerdos sobre la R.F. F.D.C..

Resol. Nro. 36/96 CFC y E. Campos para la organización de los CBC.

Resol. Nro. 52/96 CFC y E. Criterios para la organización curricular

Resol. Nro. 53/96 CFC y E. CBC para la Formación Docente de grado.

Resol. Nro. 538/80. Creación del plan del Profesorado para el Nivel Elemental

Resol. Nro. 2414/84. Supresión del examen de ingreso al nivel medio

Resol. Nro. 530/88. Creación de M.E.B.

Fundamentos en humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año IV - N° I/II (7/8) 2003 / pp. 59-77

Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación

Fabricio E. Balcazar

Universidad de Illinois (Chicago)
e-mail: fabricio@uic.edu

Resumen

Este artículo propone una revisión crítica de las características principales de Investigación Acción Participativa (IAP), incluyendo su marco ideológico y sus principios epistemológicos, así como las estrategias de aplicación generales. Las actividades centrales de IAP no sólo incluyen la investigación sino también la educación y la acción. Los miembros de la comunidad son los actores críticos en la transformación de su propia realidad social. El grado del mando, colaboración y compromiso de las personas involucradas en el proceso de la investigación determina su nivel de participación. También se discuten varias posibilidades de aplicación, incluyendo las dificultades metodológicas y prácticas; así como direcciones para el futuro desarrollo de la IAP.

Abstract

This paper provides a critical review of the main characteristics of Participatory Action Research (PAR), including its ideological and epistemological principles, as well as the general implementation strategies. The central activities of participatory action research include not only investigation but also education and action. Community members are critical actors in the transformation of their own social reality. The degree of control, collaboration and commitment of the people involved in the research process determine their level of participation. Several implementation challenges are also discussed, including both methodological and practical difficulties. Directions for the future development of participatory action research are also discussed.

Palabras clave: investigación acción participativa - comunidad - educación

Key words: participatory action research - community - education

La investigación acción participativa (IAP) ha sido conceptualizada como “un proceso por el cual miembros de un grupo o una comunidad oprimida, coleccionan y analizan información, y actúan sobre sus problemas con el propósito de encontrarles soluciones y promover transformaciones políticas y sociales” (Selener, 1997: p. 17). Esta definición tiene varias implicaciones. Primero, se habla de un grupo o comunidad oprimida. El contexto de opresión refleja una posición ideológica y política en favor de grupos minoritarios o grupos que experimentan condiciones de explotación y/o marginalización. Prilleltensky y Nelson (2002) caracterizan la opresión como un estado de dominación en el cual el oprimido sufre las consecuencias de privación, exclusión, discriminación, explotación, control de su cultura y en algunos casos violencia. Estos autores también afirman que la opresión produce un estado de relaciones asimétricas de poder, caracterizadas por la dominación, la subordinación y la resistencia. La dominación se ejerce al restringir acceso a los recursos materiales y al propagar creencias negativas del oprimido sobre sí mismo. Solamente cuando el oprimido logra un cierto nivel de conciencia crítica es que la resistencia puede ocurrir.

Segundo, las personas que participan, independientemente de su grado de educación y posición social, contribuyen en forma activa al proceso de investigación. Esta posición es influenciada por la pedagogía del oprimido (Freire, 1970) y refleja la convicción de que la experiencia de todas las personas es valiosa y les puede permitir contribuir al proceso. Tercero, la investigación está enfocada a generar acciones para transformar la realidad social de las personas involucradas. Esta posición cuestiona la función social de la investigación científica tradicional y postula el valor práctico y aplicado del trabajo de investigación-acción con grupos o comunidades sociales.

La IAP tiene sus orígenes en el trabajo pionero de Kurt Lewin (1946) quien propuso inicialmente el nexo entre investigación y acción (IA), influenciado en parte por sus observaciones de comunidades y grupos religiosos en los Estados Unidos, quienes despliegan un gran espíritu de auto ayuda en el proceso de solucionar los problemas y atender a las necesidades de los miembros de la comunidad. El método de Lewin partía de la teoría psicosocial y proponía combinar teoría y práctica en la investigación-acción a través del análisis del contexto, la categorización de prioridades y la evaluación. Lewin estaba interesado en exa-

minar los efectos de varias modalidades de acción social, con la intención de desarrollar una teoría psicosocial, elevando así el papel del psicólogo social como agente de intervención y cambio. Más tarde Fals-Borda, Bonilla y Castillo (1972) propusieron crear un centro de investigación y acción social que dio lugar a la formulación de la investigación-acción participativa como hoy se le conoce. El método de Fals-Borda estaba basado en la inserción del investigador en la comunidad, el análisis de las condiciones históricas y la estructura social de la comunidad, el desarrollo del nivel de conciencia de los miembros de la comunidad, el desarrollo de organizaciones políticas y grupos de acción y lo que ellos llamaron la investigación militante, caracterizada por su énfasis en la solución de problemas y el compromiso con la comunidad o grupo (Fals-Borda, 1985). Jiménez-Domínguez (1994) hace una recopilación detallada de este proceso, y concluye que las contribuciones teóricas de Lewin y de Fals-Borda, pueden ser reinterpretadas y actualizadas complementariamente para validar y refinar el conocimiento producido, convirtiéndolo en acción social en el plano comunitario.

Presupuestos ideológicos y epistemológicos de la Investigación-Acción Participativa

Desde el punto de vista ideológico, la IAP representa creencias sobre el papel del científico social en disminuir la injusticia en la sociedad, promover la participación de los miembros de comunidades en la búsqueda de soluciones a sus propios problemas y ayudar a los miembros de las comunidades a incrementar el grado de control que ellos tienen sobre aspectos relevantes en sus vidas (incremento de poder o empoderamiento). La IAP genera conciencia socio-política entre los participantes en el proceso -incluyendo tanto a los investigadores como a los miembros del grupo o comunidad. Finalmente, la IAP provee un contexto concreto para involucrar a los miembros de una comunidad o grupo en el proceso de investigación en una forma no tradicional- como agentes de cambio y no como objetos de estudio.

Desde el punto de vista epistemológico, la IAP plantea primero que la experiencia le permite a los participantes “aprender a aprender.” Este es un rompimiento con modelos tradicionales de enseñanza en los cuales los individuos juegan un papel pasivo y simplemente acumulan la información que el instructor les ofrece. Esta es una posición influenciada también por Freire, que implica que los

participantes pueden desarrollar su capacidad de descubrir su mundo con una óptica crítica, que les permita desarrollar habilidades de análisis que pueden aplicar posteriormente a cualquier situación. Segundo, el proceso de investigación le permite a los miembros de la comunidad aprender como conducir investigación (por ejemplo, aprender a encontrar información pertinente en el Internet, o aprender a comunicarse con grupos u organizaciones similares para ganar apoyo y expandir recursos) y valorar el papel que la investigación puede jugar en sus vidas. Tercero, los participantes en IAP aprenden a entender su papel en el proceso de transformación de su realidad social, no como víctimas o como espectadores pasivos, sino como actores centrales en el proceso de cambio. Finalmente, el promover el desarrollo de conciencia crítica entre los participantes, se convierte en un proceso liberador. Freire (1970) argumenta que el individuo que adquiere una visión crítica del mundo experimenta un cambio cualitativo que lo afecta y transforma por el resto de su vida. Freire se refiere al proceso de "humanización" que ocurre cuando el individuo se empieza a liberar gradualmente de todas las fuerzas sociales y experiencias previas que lo convirtieron en objeto y que no le permitían realizar su potencial humano.

Actividades centrales de la Investigación-Acción Participativa

Hay tres actividades centrales en la investigación acción participativa (ver Figura 1). Primero, investigación. Esto se refiere al papel activo que los participantes juegan en documentar la historia de su experiencia o su comunidad, analizar en forma sistemática las condiciones actuales de su problemática y las condiciones que previenen el cambio en el ámbito local (análisis funcional de antecedentes y consecuencias). Una estrategia participativa de identificación de necesidades como el "método de identificación de preocupaciones" desarrollado por colegas en la universidad de Kansas (Fawcett, Seekins, Whang, Muiu & Suárez-Balcazar, 1982) es consistente con los principios básicos de la IAP y ha sido aplicada efectivamente con varias poblaciones (Suarez-Balcazar, Balcazar, Quiros & Quiros, 1995; Suarez-Balcazar, 1998). Una vez identificadas las necesidades, los participantes determinan las prioridades y organizan grupos de acción para planear en forma sistemática el proceso de solución de los problemas. Segundo, educación. Los participantes aprenden a desarrollar una conciencia crítica que les permite identificar las causas de sus problemas (alejándolos de posiciones

victimizantes como la superstición y la desesperanza aprendida) e identificar posibles soluciones. El propósito es enseñar a la gente a descubrir su propio potencial para actuar, liberándoles de estados de dependencia y pasividad previos, y llevarlos a comprender que la solución esta en el esfuerzo que ellos mismos puedan tomar para cambiar el estado de cosas. La educación también incluye entrenamiento de líderes en como dirigir reuniones y grupos de acción (Seekins, Balcazar & Fawcett, 1985). Tercero, acción. Los participantes implementan soluciones prácticas a sus problemas, utilizando sus propios recursos o en solidaridad con otros grupos o gremios. Estas actividades están interrelacionadas y forman un ciclo dinámico.

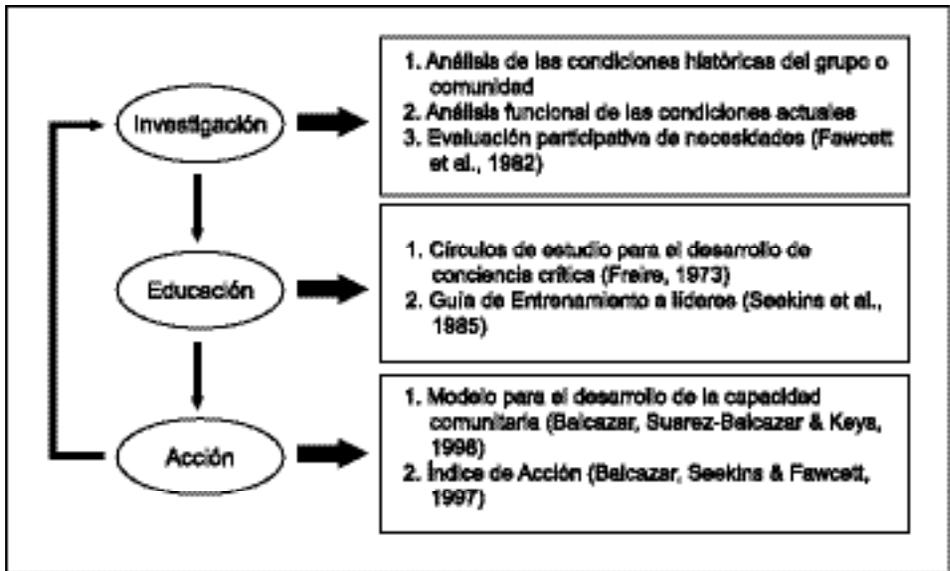


Figura 1: Actividades Centrales de la Investigación-Acción Participativa

El investigador como agente externo facilita y apoya el proceso, frecuentemente ayudando al grupo a formar coaliciones, a obtener recursos necesarios o facilitando el proceso de educación de los miembros de la comunidad. Nosotros hemos propuesto un modelo participativo para el desarrollo de la capacidad de grupos deseosos de solucionar sus necesidades (Balcazar, Suarez-Balcazar & Keys, 1998) con base en el método de identificación de necesidades de Fawcett et al. (1982), complementado con una guía para grupos de acción. El «índice de acciones» (Balcazar, Seekins & Fawcett, 1997) le permite a los participantes seleccionar de un menú de 38 actividades¹ que van desde posponer la acción hasta utilizar demandas legales, peticiones, organizar bloqueos, como conducir campañas educativas, organizar resistencia pasiva, organizar demostraciones públicas o crear programas de servicio alternativos. El índice de acción explica brevemente y en términos simples en qué consiste cada actividad, el objetivo de la actividad, los recursos necesarios para completar la acción, y presenta una lista de posibles consecuencias positivas y negativas resultantes de cada acción. De esta forma, los participantes están mas informados y tienen mas claridad y una gran variedad de opciones para desarrollar sus objetivos de cambio.

La investigación acción participativa es generalmente iniciada por un agente externo (típicamente un investigador asociado con una universidad local). El agente facilitador puede jugar un papel inicial central, promoviendo el desarrollo de conciencia crítica y facilitando la evaluación de necesidades de la comunidad o grupo. Pero este papel se transforma a medida que el proceso avanza, pues los líderes locales son los que dirigen el proceso de cambio. La comunidad controla la agenda y el agente externo provee apoyo logístico basado en su experiencia y conocimiento previos.

El resultado del proceso de IAP depende de las metas fijadas por el grupo o comunidad, el tipo de resistencia u oposición encontrada, los recursos disponibles (incluyendo el grado de compromiso y participación de la comunidad o grupo), y la efectividad de las acciones tomadas. Nosotros recomendamos planear campañas en términos de pasos progresivos, empezando por objetivos o tareas sencillas, pasando gradualmente a objetivos y tareas más complejas. De esta forma, los participantes tienen más oportunidades de progresar, lo cual refuerza sus esfuerzos y los anima a continuar adelante. Por ejemplo, Suarez-Balcazar et

¹ Reproducciones del índice de acciones están disponibles en la siguiente dirección: (www.uic.edu/departments/DHD/advocacy&empowerment)

al., (1995) desarrollaron el proceso participativo de identificación de necesidades con miembros de una comunidad rural de Costa Rica afectada por la pérdida masiva de empleos en la comunidad. Voluntarios asistieron en la formulación del cuestionario y recolección de datos. En una asamblea pública se discutieron los problemas con mayor prioridad y se exploraron soluciones. A esta reunión asistieron representantes de todos los sectores sociales de la comunidad (profesionales, obreros desempleados, pescadores locales, etc.) y se organizaron comités de acción. A los pocos meses, dichos comités reportaron progresos significativos en la solución de problemas de salud pública (tratamiento de aguas para beber) y la recolección de basuras. Los líderes de las agremiaciones y organizaciones más importantes, formaron una coalición con representación amplia de todos los sectores sociales de la comunidad —incluyendo los líderes políticos del gobierno local- para promover el desarrollo económico. La coalición organizó el bloqueo de la carretera Panamericana para darle publicidad a escala nacional al problema de la comunidad y luego organizaron una marcha de varios días hasta el congreso de la república para presentar una petición para la creación de un puerto de libre comercio en la ciudad. Tres años después de haber iniciado el proceso de evaluación de necesidades, el puerto libre fue construido con inversión del gobierno central.

Taxonomía para clasificar aproximaciones de Investigación-Acción Participativa

El grado de participación de los miembros de la comunidad o grupo determina el nivel de IAP. Este es una función de tres componentes: (1) El grado de control que los individuos tienen sobre el proceso de investigación-acción; (2) el grado de colaboración en la toma de decisiones que existe entre los investigadores profesionales (externos) y los miembros de la comunidad; y (3) el nivel de compromiso de los participantes de la comunidad y los investigadores externos, con el proceso de investigación y cambio social (ver Tabla 1). La combinación de estos factores permite clasificar los niveles de investigación-acción en tres niveles, además de los casos que no utilizan IAP.

Nivel de IAP	Grado de Control	Grado de Colaboración	Grado de Compromiso
NO IAP	Sujetos de investigación sin control	Mínimo	Ninguno
Bajo	Capacidad de dar retro-alimentación	Comité de consejeros	Mínimo
Medio	Responsabilidad por supervisión y asistencia a las reuniones del equipo	Consejeros, Consultores, Veedores con Contrato	Varios compromisos y sentido de pertenencia en el proceso
Alto	Socios igualitarios, o líderes con capacidad de contratar a los investigadores	Investigadores activos o líderes de la investigación	Compromiso total y sentido de propiedad del proceso de investigación

Tabla 1: Nivel de Investigación-Acción Participativa Como Función del Papel de los Participantes.

Los procesos de IAP a niveles bajo y medio son más comunes, mientras que los procesos a nivel alto son más raros (Selener, 1997). Hay quienes afirman que el nivel bajo no debería ser considerado IAP, ya que en muchos estudios de este tipo los miembros de la comunidad juegan un papel muy secundario. El nivel medio es posiblemente el más frecuente, pues la práctica de incluir miembros de la comunidad en el equipo de investigación como consultores pagados es muy común en los Estados Unidos donde la investigación está frecuentemente financiada por fondos del gobierno federal. La dificultad de obtener niveles altos de IAP refleja en parte la falta de recursos y conocimiento que caracteriza a las poblaciones marginales y oprimidas. Sin embargo, muchas organizaciones no

gubernamentales (ONGs), agencias de servicio comunitario o del área de la salud, tienen la capacidad de emplear investigadores para conducir proyectos de investigación de acuerdo a sus necesidades o implementar programas de servicios en colaboración con otras agencias locales, incluyendo las universidades. Esta práctica es más común y en este caso las agencias tienen el control del proceso de investigación y desarrollo de programas.

Principios generales para la implementación de Investigación-Acción Participativa

Selener (1997) presenta una síntesis más completa de estos principios, de los cuales resumo aquí los más importantes:

1. La IAP considera a los participantes como actores sociales, con voz propia, habilidad para decidir, reflexionar y capacidad para participar activamente en el proceso de investigación y cambio. Esta es una posición similar a la asumida por Freire (1970), quien afirma que «es solamente cuando el oprimido enfrenta al opresor y se involucra en una lucha organizada por su liberación, que ellos comienzan a creer en sí mismos. Este no es un descubrimiento puramente intelectual, sino que involucra acción y reflexión» (p. 47). La IAP tiene fe en las personas y en su capacidad para participar en el proceso de investigación. El problema es que su propia historia de explotación y alienación no les permite tomar la iniciativa para transformar su realidad. Este es un papel crítico que el agente externo toma durante el proceso inicial. Se trata de ayudarle a los miembros de la comunidad o grupo para que desarrollen una conciencia crítica de la realidad y realicen su potencial transformador.

2. La última meta del proceso de IAP es la transformación de la realidad social de los participantes a través del incremento de poder. A diferencia con otras aproximaciones de investigación, la IAP busca solucionar o remediar problemas concretos que un grupo o comunidad enfrenta. Esto hace que el proceso tenga alto nivel de relevancia social. Dicha transformación se logra en aproximaciones sucesivas, pasando de problemas simples a los más complejos, con base en un plan de acción. El incremento de poder no se postula en este contexto como un proceso psicológico, sino como un cambio objetivo en las relaciones de poder y el acceso de los participantes a nuevas oportunidades y recursos importantes en sus vidas.

3. El problema se origina en la comunidad y es definido, analizado y resuelto por los participantes. A diferencia de aproximaciones tradicionales de investigación en las que los investigadores postulan hipótesis basadas en consideraciones teóricas que luego son confirmadas empíricamente o no, la IAP postula preguntas de investigación que son formuladas por los miembros de la comunidad y no los investigadores externos. Los participantes mismos ayudan a analizar los problemas y contribuyen a buscar soluciones. Claro está que este proceso no es fácil. Los individuos que experimentan opresión, frecuentemente no tienen confianza en sí mismos y tienen creencias muy fuertes sobre la invulnerabilidad y poder del opresor. Freire (1970) dice que “tienen el patrón metido en la cabeza y fatalísticamente aceptan su explotación.” Lo difícil es convencerlos de su capacidad para participar en esfuerzos de auto-ayuda para mejorar su condición social.

4. La participación activa de la comunidad lleva a un entendimiento más auténtico de la realidad social que ellos viven. Se trata de definir la problemática en los términos y bajo las condiciones que los miembros de la comunidad experimentan y no desde la perspectiva de los investigadores externos. Esta es otra diferencia con la investigación tradicional, pues cuando se utilizan instrumentos estandarizados de evaluación, no se parte de la realidad concreta de la comunidad. Al utilizar instrumentos participativos de evaluación de necesidades—como el método de identificación de preocupaciones de Fawcett et al. (1982)—las preguntas son desarrolladas por los miembros del grupo o comunidad afectada. De esta forma, la identificación de las necesidades sentidas de la comunidad corresponde a su propia realidad y estimula la participación en la búsqueda de soluciones.

5. El dialogo lleva al desarrollo de conciencia crítica en los participantes. Este principio está derivado directamente de los presupuestos formulados por Freire (1970). Se trata de un proceso de comunicación auténtica en la que los investigadores externos demuestran su capacidad de escuchar a los miembros de la comunidad, y los miembros de la comunidad pueden comunicarse efectivamente y escucharse unos a otros. En el diálogo dirigido al desarrollo de conciencia crítica, se pueden utilizar varias aproximaciones. Una sigue un esquema Socrático, planteando un problema y preguntando “y por qué” para tratar de entender los antecedentes o causas. Por ejemplo, la población no tiene agua potable para tomar. ¿Y por qué? Porque la gente toma el agua de un río que esta contaminado. ¿Y por qué? Porque hay una planta industrial que arroja contaminantes al agua 20 kilómetros al norte. ¿Y por qué? etc. Otra utiliza la analogía del río, preguntando a la gente cuales son las condiciones anteriores del problema (el

origen), cuales son las condiciones actuales, y cuales serán las condiciones futuras si no se toma acción inmediata para resolver el problema (Altman, Balcazar, Fawcett, Seekins, & Young, 1994). Cualquiera la metodología utilizada para fomentar el diálogo, este proceso es muy importante para que los miembros de la comunidad o grupo desarrollen una visión clara de sus problemas y especialmente de su capacidad para solucionarlos.

6. El reforzar las fortalezas de los participantes lleva a un incremento en el conocimiento de su capacidad personal para actuar y de sus esfuerzos de autoayuda. Es importante reforzar a las personas que participan en el proceso, sobre todo por su historia de opresión y condiciones de alineación. De hecho las barreras principales que la gente encuentra para participar en este tipo de proyectos son los temores e inhibiciones internalizadas sobre su estado de inferioridad o dificultad de cambio. Cuando la gente esta convencida de que su situación no se puede cambiar, promover el cambio es muy difícil. Por esto los agentes externos tienen que esforzarse por planear actividades iniciales que tengan alta posibilidad de éxito, de tal forma que los participantes se sientan reforzados y estimulados para continuar con el proceso.

7. La investigación participativa le permite a la gente desarrollar un mayor sentido de pertenencia del proceso de investigación. El sentido de pertenencia que los participantes tienen del proceso de investigación aumenta en función de su grado de compromiso y control de la investigación. De esta forma, los procesos con alto nivel de IAP tienen el beneficio adicional de ser percibidos por los participantes como esfuerzos propios, que merecen ser continuados o protegidos, independientemente de la relación o presencia de los investigadores externos. Esto incrementa la posibilidad de continuidad del proceso de cambio social a largo término. Es importante reconocer que una vez la gente realiza su capacidad de autoayuda, su sentido de eficacia personal aumenta, así como la confianza en sí mismos. Esta es una transformación muy importante en personas que experimentan condiciones de opresión, como se discutió anteriormente.

Dificultades en la implementación de la Investigación-Acción Participativa

Jiménez-Domínguez (1994) cita varias críticas que han sido formuladas contra la IAP a través de los años, incluyendo: (a) la concepción de la ciencia popular

(el proceso puede generar activismo político pero no necesariamente conocimiento científico); (b) el método de la IAP con frecuencia no logra integrar en forma coherente la utilización de instrumentos de evaluación derivados de prácticas investigativas tradicionales, con los principios epistemológicos de la IAP (una excepción son las metodologías participativas de evaluación de necesidades como la propuesta por Fawcett et al., 1982); y (c) la metodología no se puede aplicar a todos los problemas psicosociales, dadas limitaciones contextuales insoslayables.

Complementando esta lista, quiero profundizar brevemente en las siguientes limitaciones del modelo de IAP:

1. La utilización de métodos de investigación que no corresponden al contexto de la IAP. Como lo mencioné anteriormente, el utilizar aproximaciones de investigación no participativas puede generar consecuencias negativas, pues es esencial que los miembros de la comunidad participen activamente en el proceso. Esto no significa que en la IAP nunca se pueden utilizar ciertos instrumentos o métodos. Si los miembros de un equipo de investigación con participación directa de representantes de la comunidad acuerdan utilizar algún cuestionario estandarizado como parte del proceso de evaluación, por ejemplo para medir estados de depresión dentro de sectores específicos de la comunidad, pues se usan. Lo importante es que la decisión de utilizar o no métodos o instrumentos de evaluación particular, se haga con participación directa de representantes de la comunidad. Un problema relacionado, es que en muchas universidades no hay mecanismos para entrenar nuevos investigadores en metodologías participativas. Parte del problema ha sido el escaso número de modelos metodológicos prácticos y guías de acción específicas generadas en la literatura de IAP. Recientemente, el equipo de la universidad de Kansas produjo la caja de herramientas comunitarias² la cual contiene información práctica para el desarrollo de habilidades de trabajo con comunidades y para la promoción del desarrollo comunitario desde una perspectiva participativa. Este recurso le permite a los investigadores (incluyendo miembros de la comunidad) aprender nuevas habilidades, planear el trabajo o la intervención, solucionar problemas y conectarse con otras personas que están conduciendo esfuerzos similares.

2. La actitud arrogante de parte de algunos investigadores externos. Nosotros como investigadores externos somos frecuentemente interpelados por los

² *Community tool box*, que se puede ver en el Internet en la siguiente dirección: <http://ctb.ku.edu>

miembros de la comunidad con respecto a nuestras intenciones y posiciones políticas. Debemos estar preparados a dar respuestas claras a estas preguntas, sin evasiones y con sinceridad. Las razones que llevan a un investigador/a a una comunidad o grupo pueden ser variadas, pero se necesita honestidad para crear la confianza necesaria para desarrollar las relaciones con los líderes y otros miembros de la comunidad. También tenemos que ser conscientes de nuestra diferencia de clase que puede interferir en el proceso. Estas se manifiestan por ejemplo cuando el investigador termina dirigiendo la campaña y los miembros de la comunidad jugando papeles de apoyo. La forma como este problema se corrige generalmente es que los miembros de la comunidad confrontan o interpelan al investigador y le hacen ser más consciente de su propia conducta y actitudes. En casos extremos, la comunidad se puede rehusar a continuar el trabajo con el investigador en cuestión. Es de esperarse que dichos investigadores/as aprendan la lección y la próxima vez (si la hay) hagan un mejor trabajo de colaboración. Para los investigadores/as externos, este es un proceso continuo de re-educación, ya que el ambiente académico refuerza la arrogancia intelectual, que frecuentemente se manifiesta en el uso del lenguaje técnico y las referencias a trabajos o investigadores en el área de interés. Los participantes por lo general no entienden los tecnicismos y no está necesariamente interesada en aprenderlos.

3. La falta de visión o conciencia crítica entre los miembros de la comunidad y los/las investigadores/as. Este es un problema generalizado y es la razón por la cual no hay más movimientos y organizaciones comunitarias luchando por mejorar la calidad de vida. Este es también uno de los focos iniciales del trabajo de organización comunitaria que enfrentan la mayoría de los proyectos de IAP. Como lo dijo Freire, la falta de conciencia crítica en la gente oprimida es una barrera muy grande que hay que remover para permitirles encausarse en el proceso de liberación. El oprimido experimenta su realidad con un fatalismo y una desesperanza que le impiden concebir posibilidades de cambio y mucho menos de un cambio que pueda provenir de sí mismos. Ellos pueden aprender a depender de agentes externos para que les provean soluciones temporales (especialmente en época de elecciones). Pero es muy diferente cuando el individuo oprimido se propone como agente de su propio cambio. Hay que vencer el miedo, la inseguridad, la ignorancia y la falta de confianza en uno mismo, además de enfrentar las consecuencias negativas que el esfuerzo comunitario de cambio pueda generar de parte de las estructuras de poder amenazadas por el proceso. La represión es siempre una posibilidad que los miembros de la comunidad deben considerar al inicio del proceso de cambio. En estos casos hay que ser pacientes, pues los

miembros de la comunidad o grupo necesitan estar preparados para enfrentar las consecuencias de sus acciones y eso toma tiempo. Sin embargo, la mayor parte de las comunidades marginadas y oprimidas involucradas en este tipo de procesos, tienen mucho que ganar y poco que perder. No se trata de que la gente esté necesariamente dispuesta a dar su vida por la causa, pero de tener una visión clara del por qué del proceso y sus consecuencias en el ámbito grupal e individual.

4. La falta de recursos para completar la investigación. Este es un problema muy común, pues las comunidades marginadas no tienen muchos recursos — además del tiempo y la disposición de los miembros de participar activamente en el proceso. Sobre todo cuando la campaña toma mucho tiempo y no se ven soluciones parciales a los problemas, la gente se desanima y empieza a perder su fe en el proceso. También es común que la gente se sienta intimidada si enfrentan oposición violenta o represión. Una estrategia que los líderes utilizan efectivamente es usar los medios de comunicación para denunciar las condiciones de la comunidad y las acciones de los opositores al cambio. Frecuentemente las comunidades se solidarizan unas con otras o se involucran a grupos y organizaciones a escala regional o nacional que pueden solidarizarse con la causa y apoyar con recursos financieros o técnicos. El Internet es una vía importante de comunicación que también permite globalizar la lucha a escala nacional e internacional. Un problema relacionado es el grado de control que los investigadores externos ejercen sobre el proceso de investigación, especialmente si son ellos los que lo financian o controlan los fondos. Control del proceso de investigación es probablemente uno de los problemas más comunes en IAP. Es recomendable aclarar estos aspectos desde el inicio del proceso y establecer relaciones claras. Cuando los investigadores tienen fondos para financiar el proceso de investigación, es aconsejable establecer contratos formales (Ej., consultores, subcontratistas, etc.) de tal forma que no se creen malentendidos y conflictos innecesarios un tiempo después. De igual forma se procede si el investigador es contratado por una ONG para dar consejo técnico en el proceso de investigación.

5. Conflictos internos y/o crisis de liderazgo en la comunidad. Este es un problema común que muchos movimientos comunitarios enfrentan. De hecho, la práctica de cooptar a los líderes del movimiento es una táctica reconocida que utiliza la oposición. El poder puede corromper y la oposición tiene muchos recursos y trata de manipularlos para su beneficio, sobre todo durante una campaña de este tipo. En los peores casos, los líderes son perseguidos, y en algunos casos desafortunados son asesinados (esta ha sido un grave problema en Co-

lombia, en donde miles de líderes naturales de movimientos de organización campesina y obrera han sido asesinados durante los últimos 20 años). Otro problema común son las luchas internas en la comunidad debido en parte a la falta de confianza entre los miembros, la envidia y la falta de experiencia de los líderes. No es raro encontrar que en algunas comunidades la gente piensa que los líderes se benefician directa o indirectamente de su papel en el movimiento, mientras otros cuestionan su motivación. Estos rumores son muchas veces divulgados por la misma oposición y deben ser confrontados en reuniones de grupo. En otros casos, los líderes pueden en efecto estar motivados por interés propio y es importante confrontarlos oportunamente con el apoyo de otros miembros de la comunidad (Montero, 2003).

6. Falta de tiempo para llevar el proceso a término (especialmente de parte de los agentes externos, y sobre todo si son afiliados a una universidad). Los procesos de investigación-acción participativa toman tiempo (generalmente dos años o más). Esto puede ser un problema para profesionales que son presionados por el contexto académico para producir publicaciones a corto término o facilitar proyectos de tesis de estudiantes quienes generalmente sólo tienen de 6 a 12 meses para completar su investigación. Estas presiones crean restricciones arbitrarias en el proceso de investigación que no corresponden al curso natural de desarrollo del proceso de cambio de la comunidad o grupo. El paso del tiempo también es un problema para los miembros de la comunidad, quienes se pueden desgastar o cansar por la duración del proceso. Los líderes también se pueden cansar o encontrar que su participación afecta otras obligaciones personales. Por esto es muy importante que la comunidad experimente progreso en el proceso (lograr objetivos intermedios a corto plazo), pues la falta de éxito y la frustración puede acabar con el esfuerzo de cambio.

Conclusiones

La investigación-acción participativa es una aproximación teórica y metodológica a la investigación psicosocial que tiene un gran potencial. Aunque la IAP ha sido controversial debido a sus planteamientos políticos e ideológicos, el desarrollo de metodologías participativas de evaluación de necesidades e intervención comunitaria están creando nuevas oportunidades para aplicar el modelo y desarrollar un entendimiento sistemático de formas efectivas de enfrentar proble-

mas sociales. Selener (1997) menciona cómo sus creencias cambiaron pues inicialmente él creía que la IAP era la única estrategia legítima de investigación que podía conducir al cambio social. Estaba convencido que otras aproximaciones que reflejaran paradigmas positivistas contribuían a reproducir la injusticia y desigualdad social. Sin embargo, al concluir su análisis, Selener reconoce estar equivocado. Hay un lugar para los varios niveles de investigación acción participativa en el proceso de cambio social, y las aproximaciones de IAP pueden potencialmente incrementar el poder de los participantes para promover cambio social, o pueden contribuir a la ingeniería social y el mantenimiento del estatus quo. En otras palabras, si el proceso incrementa el poder o contribuye a domesticar a los participantes depende de quien esta usando la aproximación y su propósito. Es en cierta forma un símbolo de madurez tecnológica, el que una aproximación como la IAP pueda ser utilizada con objetivos opuestos dependiendo de la intención de las personas involucradas en el proceso. A pesar de sus limitaciones, la IAP tiene la capacidad de aumentar el desarrollo de la comunidad, promover líderes, solucionar problemas de acuerdo a su grado de prioridad, estimular la autoayuda y reforzar el espíritu de solidaridad y colaboración entre los miembros de la comunidad. Estos beneficios deben estimular la práctica de IAP en investigaciones futuras.

Como se discutió aquí, es importante considerar los diferentes niveles de la investigación-acción participativa para reconocer si en verdad un proyecto es IAP o no. La utilización de esta taxonomía puede ayudar a esclarecer dudas con respecto a la valides de ciertas intervenciones comunitarias que reclaman ser IAP pero que en realidad no lo son o lo son parcialmente.

Las fortalezas y limitaciones de la IAP reflejan la complejidad de proponer cambio social desde una perspectiva participativa. Por otra parte, el creciente uso de métodos cualitativos en la investigación psicológica, esta dando más legitimidad a procesos de evaluación que hace unos años no eran reconocidos o utilizados frecuentemente. Nosotros usamos métodos de evaluación mixtos (tanto cualitativos como cuantitativos) que nos permiten captar en una forma más completa no solamente los resultados de la intervención, sino también las opiniones de los individuos involucrados con respecto al impacto del proceso, las dificultades percibidas y la forma en que las barreras fueron removidas o no (Balcazar & Hayes, 2003). El análisis de las necesidades identificadas por los miembros de la comunidad, incluye una discusión detallada de las dimensiones de los problemas experimentados individualmente y sus posibles soluciones.

Considero que hay urgencia en la necesidad de producir y entrenar profesionales que tengan la capacidad de trabajar en forma efectiva con miembros de comunidades oprimidas o necesitadas. Los problemas psicosociales no van a desaparecer sin intervenciones directas y los gobiernos no tienen suficientes recursos como para darse el lujo de excluir a los usuarios del proceso de cambio. La gente misma tiene que involucrarse pues su pasividad no genera soluciones. El profesional entrenado tiene la capacidad de facilitar procesos de cambio y en muchos casos puede motivar a los miembros de comunidades para que participen en la solución de sus problemas prioritarios. Los gobiernos locales pueden utilizar sus recursos (que son siempre limitados) en forma más efectiva si las inversiones se hacen en coordinación con organizaciones comunales que tengan la capacidad de intervenir y contribuir con trabajo voluntario para completar los proyectos. De hecho, el área de la salud en los países en desarrollo, esta liderando en la promoción de intervenciones participativas. Hace unos años, (Balcazar & Suarez-Balcazar, 1997) tuvimos la oportunidad de evaluar un programa de intervención para la prevención de la mortalidad infantil en Honduras, el cual era implementado por voluntarios de las comunidades, quienes se encargaban de pasar a los niños menores de 2 años y reportar los casos de pérdida de peso al centro de salud local. Este modelo permitió una utilización más racional de los limitados recursos de salud, un incremento en el sentido de empoderamiento de parte de los voluntarios, y en muchos casos, un cambio de percepción de parte de los miembros de la comunidad del papel que los voluntarios tenían en la promoción de la salud de los niños.

Considero que la IAP ofrece los elementos conceptuales y prácticos que pueden incrementar la eficacia de los nuevos profesionales. La acumulación de experiencias de campo nos permitirá desarrollar un conocimiento más sistemático de la efectividad de ciertas intervenciones bajo ciertas condiciones. En otras palabras, podemos hacer ciencia sin pretensiones y con gran relevancia social. La tarea depende de nosotros.

Referencias bibliográficas

Altman, D. G., Balcazar, F. E., Fawcett, S. B., Seekins, T. W., & Young, J. Q. (1994). *Public health advocacy: Creating community change to improve health*. Stanford Center for research in Disease Prevention, Palo Alto, CA.

Balcazar, F. E., Mathews, R. M., Francisco, V. T., & Fawcett, S.B. (1994). The empowerment process in four advocacy organizations of people with disabilities. *Rehabilitation Psychology*, 39(3), 191-206.

Balcazar, F. E., Seekins, T. W., Fawcett, B. (1997). *El Involucramiento de Consumidores en Organizaciones de Lucha por los Derechos: Guía Para la Planeación de Proyectos de Acción*. Institute on Disability and Human Development, University of Illinois at Chicago.

Balcazar, F. E., & Suarez-Balcazar, Y. (1997). An evaluation of the Integrated Child Attention Program in Honduras: Final Report. U. S. Agency for International Development, Basic Support for Institutionalizing Child Survival (BASICS) Project, Arlington, VA.

Balcazar, F. E., Suarez-Balcazar, Y. & Keys, C. B. (1998). Un modelo de investigación-acción para desarrollar la capacidad de comunidades para incrementar su poder. *Suma Psicológica*, 5, 123-147.

Balcazar, F. E. & Hayes, E. (2002). *The disabling bullet: A peer mentor disability and violence training model*. Annual report to the U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs, Washington, DC.

Fals Borda, O., Bonilla, V., & Castillo, G. (1972). *Causa popular, ciencia popular*. Bogotá: Publicaciones de La Rosca.

Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular*. Bogotá: Siglo XXI.

Fawcett, S. B., Seekins, T., Whang, P., Muiu, C., & Suarez-Balcazar, Y. (1982). Involving consumers in decision-making. *Social Policy*, 13(6), 36-41.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. NY: Continuum.

Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. NY: Continuum.

Jimenez-Dominguez, B. (1994). Investigación ante acción participante: Una dimensión desconocida. En Maritza Montero (Ed). *Psicología Social Comunitaria: Teoría método y experiencia*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara (103- 137).

Lewin, K (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*,2, 34-46.

Montero, M. (2003). *Teoría y practica de la psicología comunitaria: La tensión entre comunidad y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.

Prilleltensky, I. & Nelson, G. (2002). *Doing psychology critically: Making a difference in diverse settings*. NY: Palgrave Macmillan.

Seekins, T., Balcazar, F. E., Fawcett, S. B. (1985). *Consumer involvement in advocacy organizations: Leading action oriented meetings - Volume, II*.

Lawrence, Kansas: Research and Training Center, University of Kansas, M-12.

Selener, D. (1997). *Participatory action research and social change*. NY: Cornell University Participatory Action Research Network.

Suarez-Balcazar, Y. (1998). Un modelo contextual de incremento de poder aplicado a una población Hispana en los Estados Unidos. En A. M. González (Ed). *Psicología comunitaria: Fundamentos y aplicaciones*. Madrid, España: Síntesis.

Suarez-Balcazar, Y., Balcazar, F. E., Quiros, M., Chavez, M.,& Quiros, O. (1995). A case study of international cooperation for community development and primary prevention in Costa Rica. *Prevention in Human Services*, 12,3-23.

Fundamentos en humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año IV - N° I/II (7/8) 2003 / pp. 79-101

La filosofía neoescolástica en la formación de psicólogos argentinos. El caso de la Universidad Nacional de Cuyo, sede San Luis: 1958 - 1966

María Andrea Piñeda

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

Resumen

Después del 1º Congreso Argentino de Psicología, celebrado en Tucumán en 1954 se impulsaron las primeras Licenciaturas en Psicología del país. La Universidad Nacional de Cuyo, en su sede de la Provincia de San Luis contó con dicha carrera desde 1958.

En el presente trabajo se analiza el primer plan de estudios de la carrera a los fines de rastrear la posible impronta de la corriente filosófica neoescolástica, y en especial neotomista, en la formación de los formadores de los primeros psicólogos.

La neoescolástica había florecido en Europa a fines del siglo XIX, y se había consolidado como escuela en las primeras décadas del siglo XX. En Argentina esta filosofía fue recepcionada en la misma época, difundiéndose fundamentalmente en las décadas del '30 y '40 a la par de obras de figuras como Maritain, que visitara la Argentina varias veces y publicara en diversos medios nacionales, o como Agostino Gemelli que tuviera participación en el Primer Congreso Nacional de Filosofía y en el Primer Congreso Argentino de Psicología.

Para el análisis del plan de estudios en cuestión, hemos seleccionado los espacios curriculares de tipo filosófico (Propedéutica Filosófica, Lógica y Teoría del conocimiento, Filosofía Moderna y Contemporánea, Ética) y los más generales en psicología (Psicología I y II), ya que estarían sentando los cimientos disciplinares y dejarían ver

con mayor claridad la concepción con que se pensó la Psicología en aquellos tiempos. Se utilizaron los programas de cada asignatura para el estudio de los contenidos curriculares y la bibliografía utilizada para su enseñanza, valiéndonos de un análisis socio-bibliométrico de la misma. Realizamos una breve descripción de los perfiles docentes, analizando los *Curriculum Vitae* de los docentes a cargo de tales espacios curriculares, e incluimos algunos testimonios personales cuando nos fue posible.

Concluimos que la filosofía neoescolástica, sobre todo en su vertiente neotomista, tuvo una notoria impronta en el pensamiento de los primeros docentes de la Licenciatura en Psicología que se dictaba en San Luis.

Abstract

After the 1st Argentine Congress of Psychology held in Tucumán in 1954, the first undergraduated programs of Psychology in Argentina were organized. The National University of Cuyo created such a program in San Luis, in 1958.

This work analyses the first undergraduated program of Psychology with the aim of researching the possible influence of the neoscholastic philosophy, and specially neothomism –one of its main trends- in the background of the teachers of the first psychologists graduated at the Faculty of Sciences of the National University of Cuyo.

The Neoscholastic, and Neothomism, had been born as european philosophical schools by the end of the XIXth century, significantly growing up by the begining of the XXth. In Argentina, it was receptioned at the same age, mainly spreading out its influence in the 30's and 40's, when the works of outstanding figures such as Maritain –who came to Argentina several times and published at many national journals-, or Agostino Gemelli, who took part of the First National Congress of Philosophy, and the First Argentine Congress of Psychology.

To analyse the present program of studies we have selected the philosophical subjects (Introduction to Psychology, Logic and Theory of Knowledge, Modern and Contemporary Philosophy, Ethics) and the geneneral subjects on psychology (Psychology I and Psychology II) with the asumption that they set the discipline basis and let us know the paradigms in which Psychology was conceived. We made a *sociobibliometrical* study of the programs of studies of each of these subjects, by analyzing the references used.

We also analyzed the teachers profile by their *curriculum vitae*, and made use of oral sources when it was possible for us to find out.

We confirmed that the neoscholastic philosophy had such as an important influence to the background of the teachers involved in this first program of Psychology, as we initially hypothesized.

Palabras clave: Historia de la psicología – Psicología argentina – Universidad Nacional de Cuyo – Neoescolasticismo – Neotomismo.

Key words: History of psychology – Argentinian psychology – National University of Cuyo – Neoscholasticism – Neothomism.

Tras el Primer Congreso Argentino de Psicología realizado en Tucumán en 1954, se organizaron en nuestro país las primeras Licenciaturas en Psicología.

Se ha considerado que este congreso representó la cristalización del pensamiento argentino en torno al problema de la psicología que pocos años atrás, en 1949, había tenido un lugar especial en el Primer Congreso Nacional de Filosofía, organizado en Mendoza por la Universidad Nacional de Cuyo con el apoyo del Gobierno Nacional.

La referencia a este congreso de filosofía, nos resulta de interés por cuanto el clima intelectual que se vivió en él, ilustra el pensamiento argentino de mediados de siglo XX. Es de recordar que en dicho congreso, dos corrientes filosóficas polarizaron la atención: el existencialismo, y el escolasticismo –especialmente en su vertiente tomista (Farré, 1981). El existencialismo era discutido por primera vez en un evento filosófico en la Argentina y contó con un lugar especial, ya que se presentaron numerosos trabajos en la sección dedicada a la Filosofía de la Existencia, y además se contó con la adhesión de Martín Heidegger (Actas, 1949)¹.

Aún así, el tomismo fue la otra gran tendencia que polarizara la atención, desde el tratamiento de temas clásicos, o desde las preocupaciones contemporáneas, sin estar ajeno a los problemas planteados por el existencialismo, ya sea discutiéndolo, o buscando una armonización. Así, por ejemplo, el cordobés Nimio Anquín² criticó al existencialismo desde el tomismo postulando «*Derelicti sumus in mundo*», o un Psicólogo de la talla de Cornelio Fabro, del grupo del italiano Gemelli, hacía planteos metafísicos presentando un trabajo titulado *Essere e Esistenza*³.

¹ Ya para 1971, en el 2º Congreso de Filosofía celebrado en Alta Gracia, Córdoba en 1971, los participantes adscribían a variadas corrientes, si bien numéricamente predominaron los tomistas – aunque con posturas personales muy diferenciadas-, y el número de trabajos de existencialistas había disminuido, aunque a favor o en contra, el filósofo más citado fuera Heidegger. Aún así, ya no había interés por encasillar los participantes en ninguna corriente, y más bien los ánimos eran eclécticos (Farré, 1981, p.208).

² Nimio Anquín, ha sintetizado en su pensamiento la vertiente escolástica y la filosofía moderna post-hegeliana, particularmente interesado por el estudio de Hegel y de Heidegger (Farré, 1981, p. 153-4).

³ Notorias también fueron en dicho Congreso las participaciones de otros tomistas como Juan Alfredo Casaubón, Octavio N. Derisi, Abelardo Rossi y Belisario Tello (Farré, 1981, p. 207).

Por otra parte, reafirmando la importancia que la línea escolástica tuvo en este congreso, recordemos que se ha señalado (Klappenbach, 2000, p. 36) que Donald Brinkmann, profesor de Filosofía de la Universidad de Zurich –probablemente confundiendo este congreso con el que se celebrara un año antes en España en honor de los cuatrocientos años del fallecimiento del escolástico Francisco Suárez- atribuía a la iniciativa de Sepich la convocatoria a este evento en homenaje al escolástico. Aún cuando a la luz de la investigación histórica, no se encontraron datos consistentes con esta afirmación, se puede confirmar que en la sesión plenaria de homenajes, Suárez tuviera un lugar destacado junto a Johann Wolfgang von Goethe, Enrique José Varona, Felix Krueger, Guido de Ruggero y Martin Grabmann.

Así, en este trabajo, pretendemos rastrear la posible influencia del escolasticismo, y más específicamente del tomismo, en la formación de los formadores de los primeros psicólogos que diera la Universidad nacional de Cuyo con Sede en San Luis.

Hacia 1953, en San Luis, existía la Especialización en Psicología “principalmente dirigida a brindar una nueva posibilidad profesional a los alumnos graduados en ciencias pedagógicas”, (Horas, 1959, p. 345). La carrera dependía de la Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Ciencias de la Educación, y en Mendoza de la Facultad de Filosofía y Letras. En 1958, en San Luis se reestructuró la Facultad, denominándose de Ciencias, creándose la Escuela de Psicología y Pedagogía, que incorporó a su estructura, el Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas existente ya desde 1948. En el seno de esta Facultad, se podía obtener el título de Profesor en Psicología y Pedagogía, pudiendo optar por la Licenciatura, y más adelante por el Doctorado en Psicología.

El presente trabajo pretende efectuar un análisis del primer plan de estudios del Profesorado y Licenciatura en Psicología, así como de los perfiles docentes a cargo de los distintos espacios curriculares, con el objeto de rastrear cierta impronta neotomista, claro está, no como línea exclusiva, sino como aporte dentro de lo que suponemos una amplia formación humanista.

A tales efectos, focalizaremos la atención en el primer plan de estudios (cfr. Apéndice), en sus primeros años, desde 1958, en los espacios curriculares propiamente filosóficos (Propedéutica Filosófica, Lógica y Teoría del conocimiento, Filosofía Moderna y Contemporánea, Ética) y los más generales en psicología (Psicología I y II), ya que estarían sentando los cimientos disciplinares y dejarían ver con mayor claridad la concepción con que se pensó la Psicología en aquellos tiempos. Utilizaremos los programas de cada asignatura para el estudio de los

contenidos curriculares y nos valdremos del análisis sociobibliométrico⁴ para dilucidar la existencia de dicha corriente neotomista.

Respecto a los perfiles docentes, analizaremos los Curriculum Vitae de los docentes a cargo de tales espacios curriculares, e incluiremos algunos testimonios personales.

Las materias filosóficas seleccionadas sobre el total de espacios curriculares se distribuyen a lo largo de los cuatro primeros años del profesorado del siguiente modo:

- Primer año: Propedéutica Filosófica
- Segundo año: Lógica y Teoría del conocimiento
- Tercer año: Filosofía Moderna y Contemporánea,
- Cuarto año: Ética

En cada año, el plan preveía la cursada de 5 materias, excepto en cuarto, que eran seis.

Según los documentos encontrados, la Prof. Yolanda Rigau⁵ estuvo a cargo de Propedéutica Filosófica desde 1958 hasta 1962, fecha en que se hace cargo de la misma el Prof. Héctor Oscar Ciarlo⁶, hasta por lo menos, 1966.

La cátedra de Lógica y Teoría del Conocimiento tuvo como Profesor Titular por más de dos décadas (Pantano, 1984) al Prof. Ricardo Pantano⁷, los programas analizados en este trabajo corresponden al período 1958 y 1961.

⁴El método sociobibliométrico, es una herramienta utilizada en el campo de la historiografía, creación de la Escuela de Valencia. Mediante la cuantificación de referencias a autores, obras, temas, etc., en un texto dado, y el análisis cualitativo de esos datos, pretende poner de relieve las comunidades científicas, instituciones, programas de investigación, objetos de estudio, metodologías, etc. es decir, las diversas dimensiones de la ciencia, entendida como organización social. Sus autores, la describen en los siguientes términos: "Dentro del marco de la Historia Social de la Psicología situamos también la aproximación sociobibliométrica desarrollada por el grupo de la Universidad de Valencia. Al sugerir un modelo integrador para la comprensión de la ciencia y aproximarse, de esta manera, a la dimensión social e institucional de su desarrollo, propone considerar aquella como una organización compleja dentro de la cual se integran planos conceptuales e ideales con otros institucionales, factores de motivación y relaciones con otros grupos y sociedades, en forma de estructura compleja. La ciencia puede así interpretarse como una organización. Y por eso, la búsqueda de una imagen de la ciencia se convierte en el examen y análisis de sus dimensiones organizacionales. Para lograr una imagen histórica de la psicología de acuerdo con este esquema, parece conveniente hallar un punto de partida suficientemente amplio, que permita representar las múltiples facetas de la ciencia. Esto se cumple adecuadamente al tomar como objetivo de análisis la literatura científica, es decir, la información científica publicada. En síntesis, esta aproximación utiliza una metodología bibliométrica para el análisis, medida y cuantificación de la literatura científica a través de indicadores objetivos, permitiendo el estudio de dimensiones importantes de la historia de la psicología" (Tortosa, Mayor, Carpintero, 1990, p.35). Cfr. también, Carpintero, 1980; 1983 a y b; Carpintero & Peiró, 1983.

⁵Nacida en San Luis, en 1921, se gradúa en 1946 en el Instituto Pedagógico de San Luis, Universidad Nacional de Cuyo, como Profesora Secundaria Normal y Especial en Pedagogía y Filosofía. En la Facultad de Ciencias de la Educación de dicha universidad se desempeña como docente desde 1948 hasta 1963. Durante ese período, fue Profesora Titular Interina de Introducción a la Filosofía, y, en el mismo carácter, de Propedéutica Filosófica, y sólo por breve tiempo en 1948, Jefe de Trabajos Prácticos en las cátedras de Pedagogía y de Filosofía (Rigau, 1965).

⁶ Carlo Héctor Oscar, nacido en Pehuajó, Provincia de Buenos Aires en 1927. Graduado de Profesor de Filosofía en la Universidad Nacional de La Plata, fue docente de la Facultad de Ciencias, Universidad Nacional de Cuyo, Sede San Luis entre 1960 y 1967. A su cargo tuvo las cátedras de Educación Americana y Argentina, Propedéutica Filosófica, y Filosofía Moderna y Contemporánea (Carlo, 1967).

⁷ Nació en Capital Federal el 6 de agosto de 1916, estudió en Santa Fé, donde obtuvo los títulos de Profesor de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Pedagogía y Filosofía, por el Instituto Nacional del Profesorado de Paraná, en 1940, y Profesor de Filosofía y Pedagogía por la Universidad Nacional del Litoral. En 1952/53 cursa un seminario para el doctorado en Filosofía con el Prof. Dr. F. Romero de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, y en 1957/59, materias del Doctorado en Ciencias Pedagógicas del Instituto Nacional del Profesorado de Paraná donde equipara el título de dicha institución con la Fac. de Ciencias de la Universidad del Litoral. Ingresó como docente a la Universidad Nacional de Cuyo el 16 de abril de 1943, renunciando por jubilarse, el 1 de abril de 1982, tratándose ya de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Luis. Desde esa fecha, presta servicios como Profesor Titular exclusivo, interino de la Cátedra Historia de la Educación con extensión a Introducción a la Filosofía, hasta el 31 de marzo de 1983. En la Universidad Nacional de Cuyo, en Mendoza, desde 1944, dictó Gnoseología y Metafísica, Epistemología, Historia de las Ciencias e Historia de la Filosofía I y II. En 1954, fue profesor de Psicología. Durante más de dos décadas primero en Mendoza y luego en San Luis, fue profesor de la cátedra de Lógica y Teoría del Conocimiento. En la Sede Universitaria de esta última provincia, además de las anteriores materias, también fue Profesor de las cátedras de Sociología, Historia de la Filosofía Antigua y Medieval, Historia de la Filosofía Moderna, Historia de la Filosofía Contemporánea. Fue Prof. Colaborador de Psicología Racional e hizo contribuciones sobre Filosofía Existencialista, a la cátedra sistemas Psicológicos Contemporáneos, que por extensión a Psicología General, estaba a cargo de Claribel Morales de Barbenza. Dictó numerosos cursos para la Lic. en Psicología y la carrera de Pedagogía, entre ellos Problemas filosóficos contemporáneos y Ética. En junio de 1980, recibió medalla recordatoria por haber cumplido 30 años de docencia en la institución, al igual que su esposa, quien en esa fecha cumplió en sus tareas docentes 25 años. En 1980 y 1984, fue Supervisor del curso Pre-Universitario. Además de su extensa y variada tarea docente, se desempeñó en cargos de conducción universitaria, y como impulsor en eventos científicos. En 1944/45 fue Director del Seminario I para el doctorado de Filosofía de la Universidad Nacional de Cuyo (UNC), Mendoza; en 1952/53, Jefe de la Sección Filosofía Sistemática del Inst. de Filosofía y Disciplinas auxiliares de la misma universidad. Fue Miembro de la Comisión directiva de la *Sociedad Cuyana de Filosofía* y Miembro Relator del *Primer Congreso Nacional de Filosofía* en 1949 con la comunicación "Filosofía y Ciencia", asignado por la UNC como Representante de la misma en la *Junta Permanente de Congresos Nacionales de Filosofía*. En 1954, participó como Miembro Relator del *Primer Congreso Argentino de Psicología*, donde presentó el trabajo "La relación alma - cuerpo en la filosofía aristotélica", y más tarde, en 1960, del *Congreso Interamericano de Filosofía* coincidente con el *III Congreso de la Sociedad Interamericana de Filosofía*, celebrado en Buenos Aires. Ha publicado numerosos trabajos para la Revista *Philosophia* de la UNC (Pantano, 1984).

⁸ En 1949, graduada en la Universidad Nacional de Cuyo, del Profesorado de Enseñanza Secundaria Normal y Especial en Pedagogía y Filosofía. Docente universitaria en la misma casa de estudios por corto tiempo, desde 1951 hasta 1964, fecha en que decide dedicarse por completo a la educación primaria y secundaria en el Instituto Privado Aleluya, colegio que fundara en 1959 junto a la Prof. Yolanda Rigau y Susana Laborda en la ciudad de San Luis. En la UNC, interinamente, fue Jefe de Trabajos Prácticos en la cátedra de Filosofía Antigua y Medieval, y de Filosofía Contemporánea entre 1951 y 1956. Además, entre 1957 y 1959 fue Profesora Titular de la cátedra de Historia de la Filosofía Moderna, y actuó como Profesora Adjunta de Filosofía Antigua y Medieval entre 1956 con algunas interrupciones, hasta 1964, cuyo Profesor Responsable era Humberto Mario Lucero (Di Sisto, 1972).

⁹ Roig Arturo Andrés, Profesor de Filosofía en la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, fundamentalmente interesado por temas de historia, ha dictado en dicha casa de estudios, Filosofía Antigua (Farré, 1981).

¹⁰ Soaje Ramos Guido, filósofo tomista, fue uno de los primeros Profesores de Filosofía con que contara la Universidad Nacional de Cuyo. También ejerció su docencia en Córdoba y Buenos Aires (Caturelli, 1971).

¹¹ Nació en 1921. Graduado como Profesor de enseñanza Secundaria en Pedagogía y Filosofía, del Instituto Nacional

Durante 1958 la Prof. Rosa The Di Sisto⁸ estuvo a cargo de Historia de la Filosofía Moderna, que en 1959, por modificaciones en el plan de estudios (Resol N° 162/1959, Di Sisto, 1972, fs. 28) figuraba bajo el nombre de Historia de la Filosofía Moderna y Contemporánea, pasando a estar a cargo del Prof. Ricardo Pantano hasta 1962, fecha en que se hace cargo con el nombre de Filosofía Moderna y Contemporánea, el Prof. Héctor Oscar Ciarlo.

Curiosamente, además hemos encontrado entre los archivos de la carrera de psicología, dos programas de estudios pertenecientes a la misma Escuela de Psicología y Pedagogía dando indicios de que en el año 1958, el Prof. Arturo Andrés Roig⁹ dictara Historia de la Filosofía Antigua—cátedra de la que participara entre 1951 y 1956 la Prof. Di Sisto-, y el Prof. Dr. Guido Soaje Ramos¹⁰, Historia de la Filosofía II. Estos dos datos, serían inconsistentes con el plan de estudios descripto por Horas (1959), y además, en cierta forma se superpondrían los contenidos de la segunda asignatura con las dictadas por Di Sisto y Ciarlo. Por lo tanto, aún no hemos podido establecer si se trata de una superposición provisoria dadas las modificaciones del plan de estudios que mencionábamos, de materias que se dictaban inmediatamente antes de la reorganización de la Facultad, o de cursos electivos.

de Profesorado Secundario de Paraná en 1942, con equivalencias de la Facultad de Ciencias. En 1972 era alumno del Doctorado en Ciencias Pedagógicas de la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional de Cuyo. Varios artículos publicados en *Philosophia* y en *Anales del Instituto de Investigaciones Psico pedagógicas*, sobre temas de ética, epistemología y sociología. Fue docente en la Escuela Normal Juan Pascual Pringles, y además dictó numerosos cursos de formación docente en diversas localidades de la provincia de San Luis. Larga trayectoria docente en la Universidad Nacional de Cuyo que condujo en 1983 en la Universidad Nacional de San Luis, siendo docente de Ética desde 1944, de Gnoseología y Metafísica desde 1945, Profesor de Historia de la Pedagogía en la Edad Moderna desde 1946; Profesor de Historia de la Filosofía Antigua y Medieval desde 1947, y sobre la misma temática, cursos electivos entre 1957 y 1960. Entre 1956 y 1958, Profesor de Didáctica General con Seminario Anexo sobre Didáctica Asistencial. Fue Miembro del Comité Ejecutivo del Primer Congreso Nacional de Filosofía. Encargado de la Sección de Investigaciones Pedagógicas del Instituto de Investigaciones Pedagógicas en 1956. En 1952, Presidente de las Jornadas Pedagógicas de Cuyo. En 1953, Investigador del Instituto de Cultura Argentina. Fue Delegado Interventor en la Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Ciencias de la Educación, Sede San Luis, entre 1951 y 1954, y Decano Efectivo desde ese año hasta 1955. Y, desde 1970 hasta 1972, Secretario Académico de la Facultad de Pedagogía y Psicología.

¹² Plácido Alberto Horasnació en Mendoza el 11 de diciembre de 1916. Bachiller egresado del Colegio Nacional Agustín Álvarez, Mza. Profesor de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Filosofía. Egresado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires en 1942, título expedido en 1943, obteniendo Diploma de Honor por dicha Facultad en 1946. Fue declarado *Doctor Honoris Causa* por la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) en noviembre de 1975, siendo en dicha universidad, Profesor Emérito en 1983. Comenzó su actividad docente universitaria en el Instituto de Pedagogía de la Universidad Nacional de Cuyo. En 1943 fue designado Profesor Interino de Introducción a la Filosofía, renunciando a dicha cátedra en 1947. Durante 1944 y 1955 fue profesor interino de Psicología del Niño y del Adolescente, Prof. Interino de Sociología, designado Titular a partir de 1944, renunciando al cargo en 1956. Así mismo, realizó breves interinatos como profesor de Teoría e Historia de las Ciencias

y Lógica. En 1954 fue nombrado Prof. Interino de Psicología I, quedando por concurso como profesor titular efectivo, con extensión a Psicología II en 1958. A Psicología I renunció en 1969. Se hizo cargo de Psicología Educacional en 1959. Coordinó entre 1969 y 1970 las cátedras de Técnicas Projectivas y de Personalidad. En 1960 organizó y dictó por un año la cátedra de Teoría y Práctica de la Orientación Vocacional. En 1962, fundó y organizó la cátedra de Psicología Jurídica que continuó dictando al menos hasta 1984. Por un breve cuatrimestre en 1968, fue profesor visitante de la Facultad de Filosofía y Letras—Escuela de Psicología—de la Universidad Nacional del Litoral a cargo de la cátedra de Psicología de la Personalidad, y en 1970 de la Universidad Católica de Chile (Talca). Participando del gobierno de la Universidad Nacional de Cuyo, fue miembro de la Comisión Asesora de Enseñanza de la Facultad de Ciencias entre 1945 y 1954, y a partir de ese año hasta 1963—excepto entre 1956 y 1957 que fue Secretario de la Facultad de Ciencias—, Miembro de la Comisión Asesora de Enseñanza Secundaria. En 1948, fundó y organizó el Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas de la Facultad de Ciencias que dirigió desde entonces hasta 1970, fecha en que se reestructuró la Facultad. Órgano de difusión del Instituto, fueron los *Anales del Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas*, que alcanzó a editar siete tomos hasta 1970. Así mismo, como proyección aplicada del instituto, en convenio con el Gobierno Provincial, Horas fundó en 1950 la Dirección de Psicología Educacional y Orientación Profesional que dirigió por cinco años. Por breve tiempo en 1958, fue Secretario General de la UN de Cuyo, y luego, Consejero Docente en el Consejo Superior, hasta que ese mismo año asumiera como Vice—Decano de la Facultad de Ciencias hasta 1963. En 1965, fue Decano de dicha Facultad hasta 1968. Dirigió la Escuela de Pedagogía y Psicología entre 1959 y 1965, y 1968 y 1970. Fundada la Universidad Nacional de San Luis, fue coordinador responsable de los cursos de Psicología General dictados en los complejos universitarios de San Luis y Villa Mercedes de diversas carreras de dicha universidad. En 1984, Profesor Titular efectivo por concurso y dedicación exclusiva en las cátedras de Psicologías Objetivas, Psicología Jurídica y Psicologías Dinámicas. Además de su labor universitaria, desarrolló tareas profesionales en diversas instituciones. Fue psicólogo de la Dirección del Menor entre 1948 y 1947. Entre 1952 y 1955, Director Técnico de la Escuela Normal J. P. Pringles. Vicepresidente del Consejo Provincial del Menor (1958 – 1962). Fundador y Director del Centro de Criminología de la Provincia, organismo fundado por convenio entre la Facultad de Pedagogía y Psicología y el Gobierno de la Provincia de San Luis en 1970. Integró varias entidades científicas: Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS) de la que además fue miembro fundador; Asociación Interamericana para la eficiencia y la seguridad en el trabajo (AIEST), Madrid; Sociedad Argentina de Psicología; Sociedad Interamericana de Psicología, de la que además fue Vicepresidente en 1964; Sociedad de Filosofía (Mendoza); *Association for psychiatric treatment of offenders*, Londres. Así mismo, impulsó diversos eventos científicos, como el Segundo y Tercer Congreso Argentino de Psicología. Asistió al Primer Congreso Argentino de Psicología como representante de la Facultad de Pedagogía y Psicología de la UNC presentando el trabajo: “Perspectivas y necesidades de los estudios psicológicos en el país. Presentó además otros cuatro trabajos en temáticas que van desde el objeto de la psicología, pasando por la orientación vocacional—profesional y la psicometría, hasta teoría del conocimiento. En diversos trabajos presentados a eventos científicos, se evidencia la preocupación de Horas por el tema de la minoridad, la delincuencia juvenil, y la educación diferencial. Por otra parte, son de su interés la formación y el rol del psicólogo. Escribe numerosos artículos para publicaciones periódicas nacionales como *Philosophy and Humanitas*, e internacionales, como *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina* o *Revista Latinoamericana de Psicología*, lo que pone de relieve el alcance de su figura.

¹³ La Dra. Eva Borkowska Mikusinski, docente e investigadora, fue una de las pioneras e impulsoras de la Terapia Comportamental en la República Argentina, sobre todo en el campo teórico, y una de las más reconocidas y selectas exponentes de la ciencia psicológica de habla hispana. Nació en Polonia, tras haber sufrido la ruptura familiar con los sucesos de la Segunda Guerra Mundial, a fines de 1949 inmigra a la Argentina. Junto a Plácido Horas, hizo sus aportes en el Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas de la Universidad Nacional de Cuyo, y bajo la dirección de H. Eysenck, trabajó también en el Instituto de Psiquiatría de la Universidad de Londres (Mikusinski, 1996).

¹⁴ En 1949, graduada como Profesora de Enseñanza Secundaria Normal y Especial en Pedagogía y Filosofía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Cuyo, y más tarde, en 1965, en la misma casa de

Por otra parte, el Prof. Humberto Mario Lucero¹¹, era el responsable de la cátedra de Ética, ocupando la misma desde 1944, en la antigua Facultad de Pedagogía, y desde 1958 en la reestructurada Facultad, en la carrera de Psicología.

Respecto a la formación general propia de la disciplina, Psicología I se dictaba en primer año, y Psicología II, en segundo. Ambos espacios curriculares estaban a cargo del Prof. Plácido Horas¹²—Psicología I desde 1954 hasta 1964, y Psicología II desde 1958—, siendo Eva B. de Mikusinski¹³ Adjunta para Psicología I, y Nelly Mercau, la Jefa de Trabajos Prácticos. Mientras que en Psicología II, acompañaba como Adjunta la Prof. Julia Pantano¹⁴.

A los fines del análisis sociobibliométrico de los programas de los diversos espacios curriculares, hemos referenciado 333 volúmenes citados en los mismos, cuyo detalle no incluimos en esta comunicación para no excedernos en espacio. A continuación, ofreceremos una síntesis de los datos recolectados. Consideramos de un mismo período los programas de asignatura que durante determinado tiempo están a cargo de un mismo profesor y además no registran variaciones sustanciales en la bibliografía. Se computará la cantidad de obras citadas de un mismo autor en el primer año de un período, considerando que en los demás años del período el programa se mantiene idéntico.

estudios se le otorgaba el título de Licenciada en Psicología. Su carrera como docente universitaria comienza en 1950 como Profesora de Trabajos Prácticos de Psicología del Niño y del Adolescente, Psicología General y Lógica del Profesorado en Pedagogía y Filosofía, y concluye en 1989 tras haber dictado diversas cátedras. En 1958, fue Adjunta en Psicología II de la Licenciatura en Psicología. En 1976, designada Prof. Titular Exclusiva de Cultura y Personalidad y de Psicología Fenomenológica Existencial. En 1977 fue designada Prof. Responsable de Sistemas Psicológicos Contemporáneos, Psicología Social III, y de Cultura y Personalidad para el Profesorado y la Licenciatura en Psicología. Fue Profesora Responsable de Psicología General para el Profesorado en Enseñanza Diferenciada y el Profesorado en Enseñanza Pre-primaria, en 1984, y para la Licenciatura en Ciencias de la Educación, 1986. Profesora Titular, exclusiva en Teorías de la Personalidad, con extensión a Sistemas Psicológicos Contemporáneos. Entre otros eventos científicos, en 1949, asistió como Miembro Adherente al 1º Congreso Nacional de Filosofía; participó como Miembro Relator de las Jornadas Pedagógicas de Cuyo que se celebraron en San Luis en 1952, en 1959, representando a la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional de Cuyo, tomó parte de la 3ª Conferencia Argentina de Asistencia Psiquiátrica, y en 1965, como representante del Honorable Consejo Provincial de Educación fue Miembro Activo y Relator del 2º Congreso Argentino de Psicología que tuvo lugar en San Luis. En 1980 recibió Medalla recordatoria por sus 25 años de docencia en la UNSL. Fue Directora de la Escuela de Psicología de la Facultad de Ciencias de la Educación entre 1976 y 1979. Durante 1977, fue Secretaria Académica Suplente de la Fac. de Ciencias de la Educación, y Miembro de la Comisión revisora del Plan de Estudios por la Escuela de Psicología. Fue Miembro Vice – Presidente de la Comisión Organizadora del Congreso Argentino de Ciencias de la Educación realizado en 1978 en San Luis. Además se desempeñó como Miembro de la Comisión Ejecutiva del V Congreso Argentino de Psicología, que se desarrollara en San Luis en 1981. Julia Castillo se desempeñó como Secretaria General, de cuya comisión organizadora Plácido Horas fue Vicepresidente (fs. 353). En 1983, fue Subsecretario de Estado de Cultura y Educación en el Gobierno Provincial de Hugo Nicolás Eugenio Di Risio (último período del Gobierno de Facto), siendo Ministro de Gobierno Educación Aníbal H. Sosa (Castillo Julia, 1989)

Tabla 1: Autores más citados en los espacios curriculares seleccionados.

Espacio curricular	Autores más citados	Nº de veces citados
Propedéutica Filosófica (primer período)	Aristóteles	1
	Derisi	3
	González Álvarez	2
	Jolivet	1
	Kölpe	1
	Lalande	2
	Maritain	3
	Marias	2
	Quiles	4
	Santo Tomás	2
Sepich	2	
Propedéutica Filosófica (segundo período)	Aristóteles	1
	Bergson	1
	Buber	1
	Cassirer	1
	Croce	1
	Dilthey	2
	Estiú	2
	Falson	2
	Ferrater Mora	2
	Gros	2
	Heszen	2
	Jaspers	2
	Marcel	3
	Marias	3
	Maritain	1
	Nicol	2
Ortega y Gasset	4	
Santo Tomás	1	
Simmel	4	
Taine	1	
Lógica y Teoría del Conocimiento (primer período)	Aristóteles	2
	Jolivet	1
	Maritain	5
	Mercier	1
	Sepich	1
Lógica y Teoría del Conocimiento (segundo período)	Croce	3
	Husserl	4
	Jolivet	1
	Lalande	1
	Maritain	2
Taine	1	

fundamentos en humanidades

Espacio curricular	Autores más citados	Nº de veces citados
Filosofía Moderna y Contemporánea (primer período)	Descartes Dilthey Kant Marías Windelband	2 1 3 1 2
Ética	Aristóteles Bergson Derisi Garrigou Lagrange Jolivet Kant Maritain Ortega y Gasset Santo Tomás Sertillanges	1 1 1 1 1 2 1 1 1 1
Psicología I	Bergson Brennan Boring Dewahauvers Eysenk Fröbes Gemelli Merlau Ponty Mins i López Roger Watson	1 1 1 1 1 1 2 1 1 1 1
Psicología II	Adler Barbado Brennan Foulque-Delodalle Heidbreder Jaspers Jung Lewin	2 2 2 2 2 1 2 2

fundamentos en humanidades

Espacio curricular	Autores más citados	Nº de veces citados
Totales	Nuttin	2
	Aristóteles	5
	Barbado	2
	Bergson	3
	Boring	1
	Brennan	3
	Buber	2
	Croce	4
	Deisi	4
	Descartes	2
	Dilthey	3
	Dwelschauers	2
	Estiú	1
	Eysenk	1
	Fatone	2
	Ferrater Mora	2
	Fröbes	1
	Gaos	2
	Garrigou Lagrange	1
	Gemelli	2
	González Álvarez	2
	Jaspers	2
	Jolivet	4
	Kant	5
	Kölpe	1
	Hessen	2
	Husserl	4
	Lalande	3
	Marcel	3
	Maritain	12
	Marías	6
	Merleau Ponty	1
	Mira i López	2
	Nicolí	1
	Ortega y Gasset	3
	Quiles	4
	Roger	1
Santo Tomás	4	
Simmel	4	
Sepich	3	
Sertillanges	1	
Taine	2	
Watson	1	
Windelband	2	

Tabla 2: Clasificación de autores y obras citados¹⁵.

Espacio curricular	Nº de Autores no tomistas citados	Nº de obras de no tomistas citadas	Nº de Autores tomistas citados	Nº de obras de tomistas citadas
Propedéutica Filosófica (1º p.)	28	32	6	15
Propedéutica Filosófica (2º p.)	59	79	2	2
Lógica y Teoría del Conocim. (1º p.)	25	27	4	8
Lógica y Teoría del Conocim. (2º p.)	29	35	2	3
Filosofía Moderna y Contemp. (1º p.)	15	19	0	0
Ética	12	13	6	7
Psicología I	26	26	4	5
Psicología II	52	57	3	5
Totales	246	288	27	45

La información proporcionada a través de las tablas precedentes, ilustra claramente que el pensamiento tomista estaba presente en la formación de los primeros psicólogos graduados en San Luis.

En propedéutica filosófica (primer período, Prof. Rigau) si bien Aristóteles y Tomás de Aquino tienen su importancia, los más leídos son tres autores cristianos como Quiles¹⁶, Derisi¹⁷ y Maritain¹⁸, en estos últimos dos casos, neotomistas.

¹⁵ Sto. Tomás se incluye en "tomistas". En algunos casos hay más de una obra citada por autor por lo que se justifica clasificar por número de autores y de obras.

¹⁶ Caturelli (1971) ubica a Ismael Quiles dentro de la filosofía cristiana argentina y específicamente lo define como in-sistencialista. Farré (1981 -p.156), lo incluye dentro de las tendencias existenciales, añadiendo que partiendo de una escolástica suarista, llega a esa postura in-sistencial. Aporta también que nació en España en 1906 y que reside en Argentina desde 1932, siendo profesor en el Colegio Máximo de San Miguel. Llega a ser Decano de Filosofía, Vicerrectory Rector de la Universidad de El Salvador, fundador y Director del Instituto Latinoamericano de Investigaciones Comparadas Oriente Occidente desde 1973.

¹⁷ Derisi Octavio Nicolás. Sacerdote, neotomista, nacido en 1907. Fue Profesor del seminario de La Plata, como también de la Facultad de Filosofía de la UBA, y de la Universidad de La Plata, donde dirigió el Instituto de Filosofía y fundó la *Revista de Filosofía*. Fue Rector-fundador de la Pontificia Universidad Católica de Buenos Aires donde además fue docente. Fundó *Sapientia* (1946) y estuvo muy vinculado a los *Cursos de Cultura Católica* -la institución que en tiempos en que no se admitía en nuestro país la oficialización de una universidad católica, estaba destinada a la formación católica de estudiantes y profesionales de las universidades estatales, (Zuretti, 1970, p. 402). También estaba vinculado al grupo que editaba "Sol y Luna", -José María de Estrada, César Pico, Juan Sepich, entre otros- revista de cultura de "la nueva generación" orientada por las enseñanzas

Tampoco podemos dejar de contar entre los tomistas citados, aunque sea solo una vez, a Régis Jolivet¹⁹. Las obras de neotomistas representan en este espacio el 50% de citas.

Ya en su segundo período de dictado (Prof. Ciarlo), aunque no entre los más citados, solo se mantienen Aristóteles, Tomás de Aquino y Maritain, estos dos últimos, representando tan sólo el 2,5% de obras citadas, superados en interés por autores más vinculados al existencialismo o a la fenomenología como Simmel, Ortega y Gasset, Marías, Marcel o Jaspers.

La importancia otorgada a autores neotomistas vuelve a verificarse en los espacios curriculares a cargo del Prof. Pantano, en el primer período, representando el 25% de obras citadas, descendiendo a 5% en el segundo, siendo Maritain el más leído, sin descuidar a Aristóteles, Mercier²⁰, Sepich²¹, o Jolivet, por un lado, y a Husserl o Croce, por otro.

de Tomás de Aquino, (Caturelli, 1971, p.234). En el campo de la psicología filosófica y científica, se considera a Derisi la "reedición argentina" del pensamiento del italiano Comelio Fabro (de la Escuela de Milán encabezada por Gemelli) y del Francés Etienne Gilson—del grupo de Jacques Maritain, y Garrigou Lagrange. En nuestro país ha sido considerado continuador de la obra difusora del tomismo que comenzara entre otros, Tomás Casares.

¹⁸ Maritain Jacques (1882–1973) Filósofo neotomista. Discípulo de Bergson. Docente del Instituto Católico de París. Profesor visitante en varias universidades, y Profesor Titular en Princeton. Embajador de Francia en el Vaticano.

¹⁹ Jolivet Régis. Filósofo neotomista francés nacido en 1891.

²⁰ Mercier Desiré. Sacerdote belga, impulsor del movimiento neoescolástico, y en especial, neotomista tras la encíclica *Aeternis Patris* de León XIII. Estudió Psicología con Charcot e hizo de la Universidad de Lovaina centro de formación y de referencia ineludible para psicólogos católicos americanos y europeos.

²¹ Sepich Juan. Neotomista, fue docente de filosofía en la UBA y La Plata entre 1932 y 1955, y en Mendoza entre 1944 y 1948, radicándose allí desde 1967, influyendo notablemente en todo Cuyo. Fue uno de los primeros docentes de filosofía de la Universidad Nacional de Cuyo. Farré lo define como "uno de los pensadores católicos más profundos y mejor informados de la Argentina (1981, p.154)" y sostiene que podría situárselo dentro de un escolasticismo progresista y modernizado con gran apertura hacia las corrientes existenciales de su tiempo, haciendo un estudio muy serio sobre Heidegger. Se interesa por temas clásicos como la ética y la política.

²² Su filiación al tomismo también se pone de manifiesto, por ejemplo, en su asistencia como representante de la Universidad Nacional de Cuyo al *1º Congreso Mundial de Filosofía Cristiana*, realizado en Embalse, Córdoba, en Octubre de 1979. El Congreso fue declarado de interés provincial y nacional—por lo que contó con representantes de todas las universidades del país—y fue convocado por la *Sociedad Católica Argentina de Filosofía* para celebrar el centenario de la Encíclica *Aeternis Patris*, de León XIII sobre la restauración de la filosofía cristiana conforme el pensamiento de Tomás de Aquino, y contó con la presencia de renombrados filósofos y profesores extranjeros y nacionales, como el Dr. Augusto Furlan y el Prof. Dennis Cardoso Biritos. Fue Presidente de la Comisión Ejecutiva de dicho congreso, el Prof. Dr. Alberto Caturelli, y Secretaria, la Dra. Ana R. Castro de Cabanillas. El Prof. Pantano presentó un trabajo titulado: "La técnica, sus peligros y la solución filosófica". Además fue panelista comentando el trabajo de Ernest Huant de la Universidad de París, "Les structures intelligibles du réel" (Pantano R., 1984, fs.274).

²³ Garrigou Lagrange Réginald (1877 – 1964) Filósofo neotomista, Profesoren el *Angelicum* de Roma.

Pantano²² es reconocido por Caturelli (Caturelli, 1971, p.265), a la par de Humberto Mario Lucero, como uno de los docentes tomistas de la región cuyana, que junto a Manuel Trías, Juan Sepich, Diego Pró, Guido Soaje Ramos, Adolfo Atención, Héctor Catalano, Luis García de Onrubia., fue uno de los primeros docentes de la Universidad Nacional de Cuyo, y de la posterior Universidad Nacional de San Luis.

En Filosofía Moderna, primer período, sólo vemos lectura de textos originales, y pocos comentaristas, y tratándose del período histórico en cuestión, la temática no sería demasiado propicia para encontrarnos con autores escolásticos o neoescolásticos. Aún así, sabemos que la Prof. Di Sisto, graduada en 1949 del Profesorado de Enseñanza Secundaria Normal y Especial en Pedagogía y Filosofía de la misma Universidad Nacional de Cuyo, Laica Consagrada de la Congregación de Servidoras del Padre Etcheverry Boneo, y cofundadora -con la Prof. Rigau- del Institu-

²⁴ Sertillanges Antoine Dalmace Gilbert (1863– 1948) Sacerdote dominico francés. Filósofo neotomista. Docente en el Instituto Católico de París.

²⁵ Interesado sobretodo por filosofía de la religión y política, así como por el problema obrero y la dignidad del trabajo, Tomás Casares profesa un tomismo encamado en los problemas sociales. Casares se transforma en uno de los pilares sobre quien se difunde el neotomismo de Mercier y Sertillanges –entre otros-, por medio de los Cursos de Cultura Católica. Éstos, impulsados por un grupo de jóvenes entre los que se contaba Casares y Atilio Dell’Oro Maini, comenzaron en 1922, con el propósito de estudiar seriamente la doctrina católica para vivirla integralmente y como fundamento de la actividad social. Entre otras cosas, se trajeron en diversas oportunidades, intelectuales europeos de gran relevancia que impartían sus enseñanzas, y como fruto de las producciones intelectuales de la gente vinculada a estos cursos, se editaron las Revistas *Criterio*, *Ortodoxia*, *Número*, y *Baluart*. Frustrado el intento de 1910 de constituir la Universidad Católica que sin la oficialización de sus títulos –en tiempos de duros enfrentamientos entre Iglesia y Estado– sólo pudo funcionar hasta 1920, los Cursos de Cultura Católica sirvieron para formar jóvenes en la doctrina. Así, al respecto el mismo Tomás Casares pensaba que esta institución ha tenido más influencia entre los católicos que una universidad porque éstos Cursos “intentaron corresponder a lo que la Iglesia quiere que sea, en la vida de la fe, la vida de la inteligencia ..” [...] “Así mientras Alberini –por quien Casares siente gran afecto- o un Korn, realizan su tarea, Casares, Sáenz, Pico, realizan la suya en otra dirección doctrinal” (Caturelli, 1971, p.221/2). En la misma dirección, Zuretti–historiador argentino- afirma: “... la sólida formación que impartió esta institución única, sostenida con fervoroso y abnegado esfuerzo, fue produciendo una paulatina y creciente penetración de la doctrina. Hasta en la Universidad, donde antes no era concebible la presencia de un profesor católico, fue perceptible la presencia de sus ideas, aceptadas desde entonces con respeto” (Zuretti, 1970, p.402).

²⁶ Barbado Manuel, (1931) *Introducción a la psicología experimental*. París. Lethielleux.; (1946) *Estudios de psicología experimental*. Instituto Luis Vives, Madrid; (1948) *Estudios de Psicología Experimental*. Instituto Luis Vives. Madrid. Sacerdote dominico español, neotomista, vinculado al gobierno de franco, es el Fundador y Director del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) y del Instituto de Filosofía “Luis Vives” a éste vinculado (Piñeda, 2003).

²⁷ Brennan Robert Edward, (1957) *Historia de la Psicología*. Javier Morata Eds. Madrid. Sacerdote dominico norteamericano, autor de libros de texto en el campo de la psicología experimental, difusor del neotomismo. Docente en la Universidad Católica de América.

²⁸ Castellani Leonardo (1939) *Reforma de la enseñanza*. Difusión. Bs. As. Argentino, nacido en 1899. Sacerdote,

to Privado Aleluya, tradicional colegio católico de San Luis, no oculta su simpatía por el pensamiento tomista (comunicación personal, 15 de mayo de 2003).

En Ética, ningún autor tiene alta frecuencia, salvo Kant, citado dos veces. Aún así, están presentes Aristóteles, Tomás de Aquino, y tomistas como el argentino Derisi, o los franceses Maritain, Garrigou Lagrange²³ Sertillanges²⁴ y Jolivet.

Respecto a Psicología I y II entre muchos otros autores tanto provenientes del campo de la filosofía como de la psicología científica, es notoria la presencia de grandes exponentes de la Escuela de Lovaina como Gemelli, Dwelshauvers, Fröbes o Nuttin, y de otros neotomistas, si bien menores en talla, muy reconocidos en Argentina como Brennan, y Barbado, estos tres últimos, a la par de Gemelli, entre los más citados en sus asignaturas. En Psicología I, representan el 25% de obras citadas, y en Psicología II, tan sólo el 9%, con lo cual, sin tener un peso específico demasiado alto, no son de menor importancia.

neotomista, de cierta influencia kierkegaardiana doctorado en Filosofía y Teología, cuenta con una extensa bibliografía en áreas tan diversas como teología, filosofía, literatura, política, y también psicología.

²² De Lavassiere Julio (1946) *Problemas actuales de la pedagogía*. Marcos Sastre Eds. Bs. As. Neotomista belga, formado con Mercier en Lovaina. Fue Profesor de Psicología Experimental en el Colegio de Jersey, Estados Unidos.

³⁰ Derisi Octavio Nicolás (s/f) *Hacia la nueva universidad. Hombre – Vida* Eds. Bs. As.; (1941) *Los fundamentos metafísicos del orden moral*. Instituto de Filosofía. Fac. de Filosofía y Letras. Bs. As.; (1944) *La psicasteria*. De. Católicas. Bs.As.; (1945) *La doctrina de la inteligencia de Aristóteles* Santo Tomás. Fondo de Cultura Católica. Bs. As.; (1950) *La persona*. Universidad Nacional de La Plata. Bs.As..

³¹ Dwelshauvers George (1930) *Tratado de Psicología*. Gustavo Gili Eds. Barcelona. Filósofo y psicólogo belga, neotomista. Formado con Mercier en Lovaina, con Wundt en Leipzig, y con Ribot en Francia. Fundador de tres importantes laboratorios de psicología experimental, el de la Universidad Libre de Bruselas, el de la Universidad Católica de París, y el del Instituto de Estudios Catalanes, en España.

³² Fröbes Joseph, (1944) *Tratado de Psicología Empírica y Experimental* Ed. Razín y Fé. Madrid. Psicólogo belga formado con Mercier en Lovaina. Docente en la Universidad Gregoriana de Roma donde dictó los primeros cursos de psicología experimental.

³³ Gemelli Agostino (1927) *Orientaciones de la psicología experimental*. Eugenio Subirí. Barcelona; (1948) *La personalidad del delincente nei suoi fondamenti biologici e psicologici*. Dett A. Giuffrè. Milano; (1947) *La Psicología della eta evolutiva* Bett A. Giuffrè. Milano; (1956) *La Orientación Profesional*. Razón y Fé. Madrid; (1949) *Introduzione alla Psicología* Vita e Pensiero. Milano. Sacerdote y psicólogo italiano, neotomista. Fue uno de los fundadores (1919) y Rector de la Universidad Católica de Milán, de cuyo laboratorio de psicología experimental –uno de los más prestigiosos de Italia– también fue fundador y Director. Desde allí se convirtió en uno de los máximos referentes católicos dentro del campo de la psicología científica.

³⁴ Genta Jordán Bruno (1940) *Sociología Política* Predassi Eds. Paraná. Neotomista argentino, nacionalista enérgico, dedicado más bien a la filosofía política, sin embargo cuenta con un libro sobre psicología: Genta (1940) *Curso de psicología*.

³⁵ Gilson Etienne (1945) *Dios y la Filosofía*. Emeccé. Bs. As. Filósofo francés, docente del Instituto Católico de París.

³⁶ Jolivet Régis (1935) *La filosofía cristiana y el pensamiento contemporáneo*. Ed. Librería Santa Catalina, B.A.; (1945) *Traité de philosophie*. Tomo I. Ed. Manuel Vitte. París.; (1946) *Traité de philosophie*. Tomo II. Ed. Manuel Vitte. París.;

El Prof. Horas obtuvo el grado de Profesor de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires en 1942. Notemos que uno de sus docentes en dicha universidad, fue Tomás Casares²⁵, una de las más notorias figuras tomistas de la región rioplatense, que junto a César Pico y Carlos Sáenz, por ejemplo, constituyen en esa región la nueva generación de tomistas del siglo XX. Si bien no consideramos que Horas haya sido tomista, en su amplia formación humanista, de carácter más bien ecléctico, no podemos dejar de notar la importancia por él otorgada a autores de dicha escuela en sus referencias bibliográficas. Sobre todo, consideramos que los mismos pueden haber sido utilizados en las unidades introductorias de Psicología I, donde define naturaleza, objeto y métodos de la Psicología, y en el caso de Gemelli, para aspectos científicos y técnicos muy específicos de Psicología II, vinculados a psicotecnia y psicología laboral.

(1947) *Traité de philosophie*. Tomo III. Ed. Manuel Vitte. París.; (1949) *Traité de philosophie*. Tomo IV. Ed. Manuel Vitte. París.

³⁷ Lorenzini Giacomo (1955) *Caracterología y Tipología*. Eds. Marfil. Valencia. Sacerdote salesiano, del grupo científico de Gemelli. Director desde su creación en 1938 del Instituto de Psicología Experimental, de la Universidad Pontificia Salesiana de Turín. El principal objetivo de este instituto, era ofrecer los últimos hallazgos en todos los campos de la psicología experimental a los estudiantes de filosofía y teología, y abrir un espacio de investigación, que se fue desarrollando especialmente en psicología vocacional y los tests aptitudinales.

³⁸ Maritain (1938) *Reflexions sur l'intelligence*. Desdée de Breuwer. París; (1938) *Metafísica de Bergson, Freudismo y Psicoanálisis* Instituto de Filosofía. Bs. As.; (1942) *El Doctor Angélico*. Dedebec. Bs. As.; (1943) Cuatro lecciones sobre el ser. Dedebec. Bs. As.; (1943) Cuatro ensayos sobre el espíritu en su condición carnal. Desclée de Brouwer. Bs. As.; (1944) *Cristianismo y Democracia*. Eds. Nueva. Bs. As.; (1945) *Filosofía de la Naturaleza*. Club de Lectores. Bs. As.; (1945) *Tres reformadores*. Exelsa. Bs. As.; (1946) *Principios de una política humanista* Eds. Exelsa. Bs., As.; (1946) *De Bergson a Santo Tomás de Aquino*. Club de Lectores. Bs. As.; (1947) *Los grados del saber*. Desclée de Bouwer; (1952) *El Hombre y el Estado*. Eds. Guillermo Kraft Ltda. Bs. As.

Filósofo francés, docente del Institut Católic de París.

³⁹ Meinvielle (1948) Crítica a la concepción de Maritain sobre la persona humana.

Es un sacerdote dominico argentino. Farré señala que lo más conocido y polémico de su obra es su crítica a Maritain. "Ambos son católicos por religión y tomistas por filosofía; no obstante en política y economía sostienen posiciones opuestas" (Farré, 1981, p. 143) cuando comenta la controversia entre estos dos autores con motivo del estallido de la Guerra Civil Española, donde Maritain, de visita en Argentina, en la Revista *Sur*, critica duramente a los católicos que activa o pasivamente apoyaban al fascismo.

⁴⁰ Mercier Desiré (1936) *Criteriología general o tratado de la certeza*. Nueva Biblioteca Filosófica. Madrid; (1940) *Psicología*. Nueva Biblioteca Filosófica. Madrid; (1946) *Metafísica General u Ontológica*. Espasa - Calpe. Madrid.

⁴¹ Michotte Albert (1954) *La percepción de la causalidad*. Erasme. París.

Discípulo de Mercier en Lovaina, en el campo de la psicología experimental. Creó el quinesímetro, aparato que sirve para medir la capacidad de medir la distancia sin utilizar la vista.

⁴² Sacerdote norteamericano. Autor de *Cathilocs in Psychology* (Misiak y Staudt, 1957), obra dedicada a historiar aportes de psicólogos católicos a la psicología experimental.

⁴³ Moore Verner (1948) *Conferencias de Psicología Dinámica*. CSIC. Madrid. Sacerdote, médico y psicólogo norteamericano.

El interés de Horas por esta escuela, quedaba de manifiesto cuando en su Conferencia en el 1° Congreso Argentino de Psicología él mismo destacaba las figuras de Brennan y Moore, exponentes de la “Psicología Experimental Neoescolástica” y valoraba esta corriente como “el más congruente ordenamiento de la teoría y de los hechos entre las concepciones contemporáneas” (Horas, 1954).

Por otra parte, suponemos que tenía cierto conocimiento de varios autores de esta línea, por cuanto en su biblioteca personal, donada a la Universidad Nacional de San Luis, encontramos varios volúmenes de autores neoescolásticos. En efecto, podemos enumerar 3 libros de Barbado²⁶, 1 de Brennan²⁷, 1 de Castellani²⁸, 1 de De Lavassiere²⁹, 5 de Derisi³⁰, 1 de Dwelshauvers³¹, 2 volúmenes de un mismo libro de Fröbes³², 5 obras de Gemelli³³, 1 de Genta³⁴, 3 de Gilson³⁵, 4 de Joliver³⁶, 1 de Lorenzin³⁷, 13 de Maritain³⁸, 3 de Meinvielle³⁹, de Mercier⁴⁰ tres títulos, 4, 3 y 2 veces respectivamente repetidos –por lo que podríamos suponer

americano. Discípulo de Külpe y de Wundt. Director de la clínica para el tratamiento de desórdenes mentales y nerviosos del Providence Hospital, en Washington, D.C. que en 1930 se trasladaría a la Universidad Católica donde sería denominado *Child Center*. Sus intereses profesionales en el campo de la psicología y la psiquiatría, se extenderían al campo educativo, cuando en 1926, fundara la Escuela de Artes y Oficios Santa Gertrudis destinada a jóvenes de sexo femenino con retraso mental. Por otra parte, su producción escrita, se volcó en numerosos libros, artículos, críticas de libros y monografías. Entre 1926 y 1938, también había sido miembro del Consejo Editorial de la revista que había fundado Edward Pace en 1926, *Studies in Psychology and Psychiatry*, la cual dirigía entre 1939 y 1941.

⁴⁴ Nuttin Joseph (1951) *Tendances Nouvelles dans la Psychologie Contemporaine*. Universitaires de Louvain. Paris; (1953) *Tâche Rousset et ehc*. Standaard – Boekhandel. Amsterdam. (1955) *Psychoanalyse et Conception Spirituelle de L'Homme*. Standaard – Boekhandel. Belgique; (1968) *La estructura de la personalidad*. Kape-lusz. Psicólogo belga discípulo de Mercier en Lovaina.

⁴⁵ Sepich Juan (1946) *Lecturas de Metafísica*. Cursos de Cultura Católica. Bs. As.

⁴⁶ Soaje Ramos Guido (s/f) *Sobre el objeto de la sociología*. Neotomista, fue docente de filosofía en Mendoza, Córdoba y Buenos Aires. Fue director de la *Semana Tomista*, evento filosófico de larga trayectoria, que está vinculado a la Sociedad Internacional Tomás de Aquino (SITA) de Roma a la que pertenecían filósofos y psicólogos de la Escuela de Milán como Comelio Fabro. La *Semana Tomista Argentina* hoy depende de la Universidad Católica Argentina (Fray Armando Díaz, O.P., 2003).

⁴⁷ Quiles Ismael (1942) *La Persona Humana*. Espasa Calpe. Bs. As; (1946) *La libertad de enseñanza y la enseñanza religiosa*. San Miguel. Bs. As.; (1949) *Filosofía de la religión*. Espasa Calpe. Bs. As; (1952) *Sartre*. Espasa Calpe. Bs. As.

⁴⁸ Ubeda Pürkiss (s/f) *Teorías de la personalidad en la psicología contemporánea*. Sacerdote y médico español interesado por las aproximaciones neurofisiológica y psicológica del comportamiento humano.

⁴⁹ Conocida es la polémica que despertó escribiendo en la Revista *Sur*, con motivo de la Guerra Civil Española, criticando duramente a católicos que colaboraban con el fascismo (Caturelli, 1971 p. 227) Así, la Guerra Civil Española dividió también a los católicos, y Argentina, donde la misma resonó con fuerza, no estuvo ajena a las polémicas que dicha guerra provocara (Cfr. Maritain (1936) Palabras en los Cursos de Cultura Católica. *Criterio*. IX; (1937) Sobre la Guerra Santa. *Criterio* VII; (1937) Posiciones. Carta a Mons. Franceschi motivada por el artículo de Meinvielle. *Sur*. VII; 35.

que los facilitaría para consulta de alumnos, cuando la biblioteca de la universidad aún no estaba tan nutrida-, también encontramos 1 libro de Michotte⁴¹, 1 de Misiak⁴², 1 de Moore⁴³, 4 de Nuttin⁴⁴, 1 de Sepich⁴⁵, 1 de Soaje Ramos⁴⁶, 4 de Quiles⁴⁷, y 1 de Úbeda Pürkiss⁴⁸.

En su conjunto -aún cuando es digno de mención la gran influencia del existencialismo en los docentes de la Universidad Nacional de Cuyo que hemos analizado, sobre todo en el Prof. Ciarlo, y el Prof. Pantano, a juzgar por la cantidad de citas de autores de existencialistas que encontramos en la bibliografía de los distintos espacios curriculares-, las obras neotomistas incluidas en la bibliografía de la formación básica de los licenciados en psicología, alcanzaba un 15,6 % del total.

Si bien los clásicos Aristóteles y Tomás de Aquino aún acusaban su presencia, el autor más leído era Jacques Maritain. En aquella época, el francés era considerado entre los tomistas argentinos, como uno de los grandes maestros europeos, conjuntamente con Garrigou Lagrange por vía -entre otros- de quienes ingresa la renovación escolástica en su línea tomista a la Argentina. Estas dos figuras visitaron nuestro país en la década del treinta -varias veces en el caso de Maritain-, gestionado por los Cursos de Cultura Católica. Maritain, además publicó en revistas como *Sury Criterio*⁴⁹ -esta última órgano de difusión de los Cursos de Cultura Católica-, y en otras revistas antes y después de su venida a este país, siendo por estos medios difundido su pensamiento entre los argentinos.

De este modo, damos fundamento empírico a nuestra hipótesis inicial concluyendo que, efectivamente, el pensamiento neoescolástico aún estaba vivo y ejercía su influencia en los formadores de los primeros psicólogos que diera la Universidad Nacional de Cuyo en San Luis, quienes respecto de dicha corriente, valoraban la obra de autores tanto argentinos como extranjeros.

Referencias Bibliográficas

- Carpintero, H. (1980). La psicología actual desde una perspectiva bibliométrica: Una introducción. *Análisis y Modificación de la Conducta*, 11-12. 9-23.
- Carpintero, H. (1983a) (Ed.). *Historia y Teoría Psicológica*. Valencia: Alfaplus.
- Carpintero, H. (1983b). Algunos métodos cuantitativos en Historia de la Ciencia psicológica. *Millars*, 8 (2), 49 – 60.
- Carpintero, H. & Peiró, J.M. (1981). *Psicología contemporánea. Teoría y métodos cuantitativos para el estudio de la literatura científica*. Valencia: Alfaplus.
- Castillo, J. (1989). *Legajo Personal. Universidad Nacional de Cuyo / Universidad Nacional de San Luis*. Archivos de la Universidad Nacional de San Luis.
- Caturelli, A. (1971). *La Filosofía en la Argentina Actual*. Ed. Sudamericana.
- Díaz, A, O.P. (2003). *Comunicación personal*
- Di Sisto, R. (1972). *Legajo Personal de la Universidad Nacional de Cuyo*. Archivos de la la Oficina de Personal de la Universidad Nacional de San Luis.
- Farré, L. & Lértora (1981). *La Filosofía en la Argentina*. Ed. Proyecto CINA E.
- Horas, P. (1954). El Hombre Total como objeto de la Psicología Contemporánea. *Actas del Primer Congreso Argentino de Psicología*.
- Horas, P.(1959). La Enseñanza de la Psicología en la universidad argentina y otros comentarios. *Anales del Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas*. VI.
- Horas, P. (1984). *Legajo Personal de la Universidad Nacional de Cuyo / Universidad Nacional de San Luis*. Archivos de la la Oficina de Personal de la Universidad Nacional de San Luis.

Mikusinski, E. (1996). *Mi Largo Camino. Testimonio Autobiográfico. Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología, 2.*

Pantano, R. (1984). *Legajo Personal de la Universidad Nacional de Cuyo / Universidad Nacional de San Luis.* Archivos de la la Oficina de Personal de la Universidad Nacional de San Luis.

Piñeda, A. (2003). *La Escuela de Lovaina y la psicología experimental. Su impacto en España.* Mimeo.

Rigau, Y. (1965). *Legajo Personal de la Universidad Nacional de Cuyo.* Archivos de la Oficina de Personal de la Universidad Nacional de San Luis.

Tortosa, Mayor & Carpintero (1990) (Eds.) La historiografía de la psicología: orientaciones y problemas. En, *La Psicología Contemporanea desde la Historiografía.* Barcelona, PPU. (pp. 25 – 47).

Zuretti, C. (1970) *Nueva Historia Eclesiástica Argentina. Del Concilio de Trento al Vaticano II. Ed. Itinerarium.* Bs. As.

Apéndice: Primer plan de estudios de la Carrera de Profesorado y Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de Cuyo, con sede San Luis (Horas, 1959, p. 345).

1º Año:

- Propedéutica Filosófica*
- Anatomía y fisiología neuroendócrina I
- Psicología I*

2º Año:

- Educación y pedagogía antigua y medieval.
- Lógica y Teoría del conocimiento*
- Metodología psicológica y psicoestadística
- Anatomía y fisiología neuroendócrina II
- Psicología II*

3º Año:

- Filosofía moderna y contemporánea*
- Educación y pedagogía moderna
- Sociología general y de la educación
- Psicología de la niñez y de la adolescencia
- Psicología Educacional

4º Año:

- Psicología Social
- Educación y pedagogía contemporánea
- Educación americana y argentina.
- Didáctica general y especial
- Antropología filosófica y pedagógica*
- Biotipología y caracterología.

5º Año:

- Introducción a la psicopatología
- Didáctica asistencial y de escuelas diferenciales
- Ética*
- Política

- Legislación y Organización escolar
- Práctica de la Enseñanza y Teoría y Práctica de la Orientación Profesional.

Para la licenciatura en psicología, además:

Durante el 5º año, adscripción al Instituto de Investigaciones

Psicopedagógicas, para realizar

investigaciones en diversas áreas por 6 semestres, y los siguientes cursos:

- Psicología del trabajo
- Psicología clínica
- Psicología jurídica
- Seminario de metodología de la investigación psicológica
- Seminario psicológico
- Examen de madurez en idioma moderno

Opción a doctorado mediante tesis doctoral.

Fundamentos en humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año IV - N° I/II (7/8) 2003 / pp. 103- 128

Hacia un paradigma de la complejidad en la enseñanza - aprendizaje de las ciencias sociales: una reflexión crítica desde la práctica

Emilas Darlene Lebus

Universidad Tecnológica Nacional
E - mail: emilas@trcnet.com.ar

Resumen

Este trabajo constituye un aporte al conocimiento teórico de la práctica educativa en relación a las ciencias sociales, a partir de una indagación crítica sobre los principales obstáculos y posibilidades que se presentan en el tratamiento pedagógico de estos contenidos desde una perspectiva de complejidad.

Esta contribución se enmarca en una reflexión y fundamentación desde la práctica, centrada en las experiencias concretas desarrolladas con docentes que efectúan estudios de postítulo. Se ponen de manifiesto las principales cuestiones que afloran a la hora de implementar cambios de enfoques y modos de encarar un proceso de transformación en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. Particularmente, se focaliza el papel de los supuestos, de los estereotipos sociales y de los modelos de praxis incorporados por el educador en el ejercicio de su función, como factores de primer orden que condicionan un cambio de perspectiva sobre el conocimiento social y de las actitudes que sustentan la práctica docente en relación al área.

Este aporte subraya la importancia que reviste reflexionar y escribir sobre las prácticas docentes, como instancia de concientización sobre los cambios epistemológicos, metodológicos y didácticos que reclama este campo de conocimiento.

Abstract

This work contributes to theoretical knowledge of educative practice related with social sciences, from a critical search on principal obstructions and possibilities that appear in pedagogy boarding of these themes from a complexity approach.

This contribution frames on a reflection and a foundation from the practice, centralized in concrete experiences developed with teaching establishment staff course postgrade studies. It expresses the principal matters that come to the surface at the moment to introduce changes of approaches and ways to confront a process of transformation in the teaching and apprenticeship of social sciences. Specially it is focused on the role of the assumptions, of the social stereotypes and the models of practice incorporated by the teachers in development of the function, as first rate factors which condition a perspective change on the social knowledge and the attitudes that maintain the educative practices related with the area.

This contribution underlines the importance which assumes to reflect and to write on the educative practices as request to make aware about the epistemological, methodological and educational changes that this object of knowledge claims.

Palabras claves: Prácticas - supuestos - enfoques epistemológicos - complejidad

Key words: Practices - assumptions - epistemological approaches - complexity

Introducción

Una de las principales cuestiones que afloran cuando nos preguntamos por un cambio de paradigma en el proceso de enseñanza - aprendizaje de las ciencias sociales radica en la dificultad, manifiesta o latente, para reflexionar sobre las razones que demandan el cambio. A su vez, esto se desprende de lo costoso que resulta situarnos en otro plano que el de la realidad cotidiana para plantear nuestras *prácticas*¹ como objeto de análisis. No es casual que frecuentemente los intentos que existen al respecto caigan en la trivialidad del discurso pedagógico plagado de supuestos que impiden una reflexión profunda de las implicancias del proceso de conocimiento en este área.

Este trabajo pretende reducir la brecha existente entre las prácticas y la "lectura" de esas prácticas, considerando que este giro hacia el interior de este hacer,

¹ A lo largo de este escrito usaré el término "prácticas docentes", "prácticas educativas" para indicar el desarrollo de las experiencias de enseñanza en su diario devenir, sin entrar en disquisiciones terminológicas. Debe quedar claro que la *práctica* se hace extensiva a toda acción educadora dentro del sistema institucionalizado, haciendo especial referencia al Nivel Inicial y a la E.G.B., aunque las ideas aquí vertidas son válidas también para el análisis de indicadores de la situación educativa en otros niveles. Por lo tanto no debe confundirse el término "práctica" con la iniciación del docente a su profesión en el campo de la formación.

con todas sus manifestaciones, problemas y vicisitudes, puede inyectar un aire nuevo al ejercicio de la docencia en torno a los temas sociales. A su vez, esta indagación se sustenta en el presupuesto de que no es posible efectuar una renovación en este plano si no existe un vínculo permanente con los sistemas conceptuales que participan del proceso educativo. Y digo “proceso educativo” y no “proceso de enseñanza - aprendizaje” porque considero que la práctica pedagógica es mucho más amplia y trasciende la dimensión de la interacción docente - alumno, para asumir en su propia dinámica los contextos institucionales, sociales y culturales que condicionan o regulan desde distintos niveles este accionar específico.

A mi modo de ver, el trabajo con docentes que se capacitan a través de una carrera de postítulo constituye un espacio de construcción curricular muy desafiante, donde se plantean demandas e instancias de discusión que pueden ser muy ricas en relación a la resignificación del proceso educativo que se desarrolla en otros niveles. Precisamente este espacio de interacción con docentes es el que se toma como objeto de estudio² .

1. ¿Es posible el cambio en ciencias sociales?

La posibilidad de plasmar acciones pedagógicas sobre nuevas bases en el área de ciencias sociales depende, en primer lugar, de un criterio de apertura hacia el cambio. Para ello es necesario someter a análisis y revisión crítica a las concepciones, a los supuestos subyacentes y a las elaboraciones conceptuales apropiadas desde hace tiempo. El propósito fundamental consiste en indagar qué aspectos requieren ser tenidos en cuenta a la hora de iniciar caminos de transformación en esta dirección. Si bien es cierto que existen factores contextuales que condicionan estos intentos de cambio, debemos reparar hasta qué punto éstos intervienen realmente en el hecho educativo, para lo cual debemos admitirlos como “reguladores” de las acciones y no como determinantes de las mismas. Este giro permite pensar el abordaje del área de ciencias sociales en la escuela desde una pedagogía de la posibilidad y no de la imposibilidad.

² Ésta constituye una experiencia desarrollada durante el período lectivo 2001 desde la cátedra de Actualización Curricular en Ciencias Sociales a mi cargo, en la Carrera de Postítulo de Especialización en Conducción Educativa. Sin embargo, cabe aclarar que muchas de las ideas que vierto en este escrito han ido formándose en mí a través de diversos cursos dictados, dirigidos a docentes de distintos niveles del sistema educativo.

Ésta es la idea que motivó este trabajo: descubrir las bases sobre las que cabría pensar la enseñanza - aprendizaje de los contenidos del área, para lo cual debemos identificar cuáles son los principales inconvenientes que se presentan a la hora de adoptar esta perspectiva. Con frecuencia el cambio parece ser resistido por factores recurrentes, pero que poco tienen que ver con aspectos estrictamente didácticos. En cambio, se vinculan fuertemente a restricciones de orden epistemológico y a concepciones socioinstitucionales en que dicha práctica se sustenta. Digo esto porque todo intento de transformación profunda en este sentido está atravesado por este telón de fondo, que impone un sello a las prácticas educativas y plantea una serie de dificultades existentes que recurren permanentemente en el aula, creando una imagen mental casi generalizada de la imposibilidad de enseñar ciencias sociales, por diversas razones. Entre ellas aparecen reiteradamente señaladas: la carencia de medios tecnológicos acordes a las actuales necesidades, el escaso interés de los alumnos, las dificultades cognitivas o de la evolución del pensamiento en los niños, la imposibilidad de generar un conocimiento certero del mundo social y de las representaciones culturales debido a la incidencia de la subjetividad, de las ideologías y de la diversidad de factores que impregnan este área del conocimiento.

Sin embargo, la interpretación de esta situación nos lleva a advertir que si no producimos instancias de crítica y análisis serios sobre estas cuestiones, no será posible plasmar nuevos modelos didácticos para las ciencias sociales, en el sentido de que ayuden al desarrollo de aprendizajes genuinos orientados a un saber conceptual y operativo que propicie construcciones permanentes sobre el conocimiento social, la interpretación del entorno cultural y las categorías con que describimos esta realidad. El análisis de las imágenes de los docentes en relación al tema denota que este telón de fondo es muy fuerte e impregna casi todas las decisiones que se adoptan. Bien vale traer a colación, en relación a lo dicho, la frase de Bachelard (1993: p. 21): “Un educador no tiene el sentido del fracaso, precisamente porque se *cree*³ un maestro”. Esta sugerente idea permite anticipar que el primer obstáculo de fondo que se aprecia es la *negación* a percibir las dificultades que constituyen causas originarias que condicionan decisivamente el aprendizaje de los alumnos, debido a que no se asume la multiplicidad de dimensiones de análisis que permitirían identificar la raíz de los problemas. En efecto, no podemos seguir buscando los factores del fracaso fuera de las prácticas do-

³ El destacado de la expresión me pertenece, y pretende remarcar la existencia de creencias fundamentales que perviven como supuestos y orientan la práctica docente de un modo específico.

centes sino al interior de éstas. Al decir de Bachelard, allí es donde arraiga una “oleada de instintos”, o sea, de *praxis* estereotipadas, de supuestos arraigados convertidos en dogma, de pantallas protectoras frente a una realidad que constituye una cantera de desafíos permanentes. En este sentido, considero que la siguiente afirmación de Bachelard puede servir al propósito de este trabajo:

“...toda cultura científica debe comenzar (...) por una catarsis intelectual y afectiva. Queda luego la tarea más difícil: poner la cultura científica en estado de movilización permanente, reemplazar el saber cerrado y estático por un conocimiento abierto y dinámico, dialectizar todas las variables experimentales, dar finalmente a la razón motivos para evolucionar” (Bachelard, 1993: p. 21).

Esta idea ha sido un aliciente en la interacción con los docentes, por lo que se generaron instancias iniciales que apuntaron a remover viejas concepciones, a descubrir las creencias que subyacen en relación al conocimiento y a las ciencias sociales en particular, a dismantelar prejuicios y adoptar un criterio de apertura al cambio.

No es posible desconocer que el actual contexto en que la educación se inscribe es sumamente problemático. En efecto, se ve condicionada por las políticas económicas de ajustes en el marco de la globalización, un mercado laboral cada vez más competitivo, el impacto de la innovación en las comunicaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, los condicionantes sociales y las desiguales posibilidades de aprender y, finalmente, un rol docente que busca nueva identidad junto a las instituciones educativas, y se debate entre el reaseguro laboral, la vocación y la profesionalidad.

Frente a esto, se puede hallar docentes ávidos al cambio, que han experimentado la toma de conciencia de esta necesidad y mantienen una actitud de apertura. Pero también se registran posturas esencialmente contestatarias, situación que se corresponde con un marcado desánimo y fuertes presupuestos epistemológicos que impiden plantear la acción educativa desde otros ángulos.

Esta resistencia al cambio, que pugna por preservar viejos modelos y construcciones logradas, tiende a mantenerse aún siendo evidente la inoperancia de tales esquemas. En relación a esto podríamos coincidir con Bachelard (1993: p. 22) en que “la relación de maestro a alumno es una relación fácilmente patógena. El educador y el educando participan de un psicoanálisis especial”. Es decir que requeriría un análisis profundo, introspectivo y de interpretación para descubrir las razones profundas que enmarcan determinadas acciones concretas. En este

último nivel, por cierto, es donde se manifiestan estas conductas patógenas de las que habla Bachelard, en el sentido de que habría un desajuste con los contextos y en sí sería una relación perniciosa para ambos (docente y alumnos), aunque los fundamentos de estas prácticas deben abordarse desde otro nivel y para ello se requiere operar en un plano metacognitivo para captar estas cuestiones sustantivas que permitan reformular la praxis. Por ello, la tarea se centró en descubrir los sentidos latentes que albergan los viejos esquemas arraigados, abordando los indicadores puntuales con que se manifiestan estos escollos al interior de la práctica y los significados que trasuntan.

Este trabajo previo, indispensable para poder construir nuevas ideas y modelos operatorios distintos, estuvo orientado a remover las prácticas hasta los mismos fundamentos que sostienen la tarea docente, a modo de “desconstrucción” (Derrida, 1985: p. 23). Acuerdo plenamente con el alcance semántico que le atribuye Derrida a este término y en relación al propósito fijado en este trabajo concretamente se entiende como desensamblar las conexiones de una configuración particular para reconstruirlas en una nueva trama de relaciones.

Es absolutamente estéril querer generar un cambio en el abordaje de las ciencias sociales desde la óptica de un paradigma de complejidad, en el que coinciden gran parte de los intelectuales y especialistas de la educación, si lo hacemos desde moldes del pensamiento propios del siglo XIX. Estos resabios aparecen como dificultades que frenan la posibilidad de cambio y la revisión crítica de nuestro pensamiento, constituyendo así expresión elocuente de un empirismo inmediato. Con esto quiero señalar que nuestra actuación pedagógica requiere distanciarse de las dificultades más inmediatas, más palpables en la realidad escolar cotidiana, para captar el trasfondo problemático donde residen las cuestiones más arduas que exigen removerse. De no hacerlo se corre el riesgo de que los modelos de pensamiento persistan como sistemas intrínsecos a las conductas, es decir, que operen como una estructura predeterminada y con una lógica propia, particular de cada docente, que hace que ese sistema de ideas se cierre a sí mismo, con lo cual se coarta toda posibilidad de replantear esas concepciones. Se corre el peligro que señala Bachelard (1993: p. 23): “de la observación al sistema, se va así de los ojos embozados a los ojos cerrados”. Muy a menudo se puede captar cómo los docentes que han probado determinados procedimientos de enseñanza y les fueron útiles en ciertas circunstancias los adoptan sin mayores esfuerzos por reformularlos, y nutre de este modo una actitud de no apertura, no dispuesta al diálogo e intercambio de experiencias con los colegas y muchas veces no siendo capaces de

percibir lo “diverso”, los “procedimientos dispares” que deberían entrecruzarse en la realidad escolar como posibilidades más que como obstáculos.

Por esta razón, si bien reconozco el fuerte peso que ejerce esta cultura de la imposibilidad que atraviesa el accionar educativo e incide enormemente en la transformación, no adhiero al sentido que Bachelard le atribuye a la idea de “obstáculo epistemológico”, que llevada a la educación sería la expresión “obstáculo pedagógico”. No coincido en el sentido que le atribuye el autor, asociándolo a “rupturas”. “En efecto -dice- se conoce en contra de un conocimiento anterior...” (Bachelard, 1993: p. 15). Sostengo que éste no es un alcance apropiado de la idea de obstáculo al hablar de un cambio sustantivo en la enseñanza de las ciencias sociales, por lo que me inclino a pensar que existen reconstrucciones, resignificaciones y un proceso de adaptación en dichos abordajes, adecuándolos a las nuevas circunstancias en que se dirige actualmente la educación.

Por lo tanto, apuesto a un proceso evolutivo, que tiene sí momentos de conflicto y desajustes, pero, esta situación tiene que servir como un movimiento de lanzadera que permita ir más allá de la imposibilidad, más lejos de los esquemas simples para construir nuevos marcos interpretativos, idear estrategias, vislumbrar los sentidos múltiples que conlleva el acto de educar y apuntar a resultados superadores.

2. La *praxis* docente en ciencias sociales: síntomas y desafíos

Este apartado trata de identificar los principales rasgos con que se manifiestan cuestiones sustantivas que se presentan de modo convergente en la actividad docente en relación a este área del currículum. La reconstrucción de estos aspectos, que resultan de la interacción establecida con docentes, permite identificar tres nudos problemáticos que aglutinan ideas al respecto. Ellos son: los supuestos pedagógicos, los estereotipos sociales incorporados y los modelos de *praxis* desarrollados. Abordaremos cada uno de estos ejes de análisis.

2.1. Supuestos pedagógicos

La *praxis* docente se halla atravesada por una gran diversidad de *creencias básicas* que condicionan las acciones desarrolladas con los alumnos. Uno de

esos supuestos, quizás el más importante por la influencia que tiene sobre muchos aspectos del quehacer educativo, es la idea general de la imposibilidad. Este supuesto lleva a admitir que la enseñanza de los contenidos sociales es imposible desde la integración entre disciplinas, que el alumno no puede aprender conceptos y procesos sociales por el grado de abstracción que éstos comportan, que el conocimiento social es sumamente dificultoso y hasta se torna un sin sentido porque las explicaciones e interpretaciones que se logran son dispares en razón de la subjetividad que atraviesa ese conocimiento; que nunca se logran los resultados deseados con los niños.

Por otro lado, si consideramos distintos indicadores, como ser los conocimientos alcanzados por los niños en estas edades, el tipo de habilidades desarrolladas, el grado de conexión entre las ideas que logran establecer, o la posibilidad de realizar inferencias simples sobre la realidad social en la que está inserto, se constata que la acción escolarizada, destinada a generar modificaciones substanciales en este sentido, no logra los propósitos establecidos. Por esta razón, podríamos decir que a pesar de la transformación curricular prescrita por la Ley Federal de Educación, el cambio no resulta eficaz y óptimo en la práctica. Podemos preguntarnos, obviamente, por qué decimos esto.

A mi modo de ver las falencias señaladas obedecen a ese fuerte condicionamiento que se desprende de los supuestos, los cuales están arraigados no sólo a nivel de cada docente, sino que persisten en el imaginario colectivo de los distintos actores educativos e influyen en el sentido práctico⁴. Entre los síntomas alarmantes que denotan esta idea pueden señalarse:

- 1- La creencia de que las ciencias sociales son fáciles de aprender.
- 2- La confusión entre constructivismo con líneas de acción que son determinaciones positivistas de la enseñanza.
- 3- La idea de que el cambio educativo es sólo retórico, que no hay posibilidad alguna de un cambio real.
- 4- La reducción de la transformación curricular del área únicamente a las actividades escolares.
- 5- La desvalorización de las ciencias sociales por parte de docentes, directivos, padres y actores sociales diversos.

⁴ Entiéndase por esta expresión la asimilación de patrones de comportamiento que resultan de los móviles de conducta, gestados en el ejercicio de la profesión, y que se orientan a resolver cuestiones eminentemente pragmáticas y puntuales. Dichos móviles actúan con un fuerte significado fáctico del hecho educativo, nutriendo de este modo un *saber hacer* cimentado en la práctica misma.

6- La escasa importancia atribuida a la reflexión y autocrítica para dismantelar viejos esquemas y someterlos a análisis.

Ahora bien, ante esta realidad cabe plantearnos si es factible un cambio en la enseñanza – aprendizaje del área. Mi respuesta es afirmativa y por ello estimo que es más apropiado preguntarnos: ¿en qué medida estos supuestos condicionan las acciones de transformación de la enseñanza del área? Y de acuerdo a esto: ¿qué ideas nuevas es prioritario inyectar en el tejido socio-institucional para lograrlo? Respondiendo a estas cuestiones puntualizaré los rasgos con que se manifiestan los supuestos antes mencionados.

La idea de que las ciencias sociales son fáciles de aprender y, por ende, también son fáciles de enseñar, constituye el más persistente resabio empirista. Subyace aquí la creencia de que el conocimiento social se obtiene por acumulación de datos, por recopilación de información, en definitiva, por sumatoria de hechos, acontecimientos y caracteres del objeto de estudio.

Frente a esta cuestión, considero que la posibilidad más promisoría de lograr una remoción de estas imágenes interiorizadas radica en plantear dificultades que lleven a asumir el *carácter de complejidad* que trasunta el abordaje de los contenidos sociales. Se impone el desafío de trabajar con problemas, operar con redes de información, jerarquizar y organizar ideas, suscitar el pensamiento reflexivo y crítico, construir relaciones.

Ahora bien, mi experiencia con los docentes señala que esta nueva orientación de las acciones educativas requiere, previamente, desmitificar esa cultura de la imposibilidad. Por un lado, no negamos que las dificultades señaladas al comienzo puedan resolverse fácilmente y a veces estos intentos de cambio conllevan dificultades opuestas, no siendo fácil hallar una vía superadora a estas disyuntivas. Por ejemplo: la idea de que es imposible garantizar absoluta objetividad en el conocimiento de lo social, lleva a aceptar una inmanente subjetividad (entendida como posiciones anárquicas) que descalifica ese conocimiento, colocándolo en segundo plano respecto de las ciencias duras. Más aún, todavía existe un ánimo oculto, de pretender enseñar esos contenidos desde los mismos cánones que aquellas. Es evidente que esta idea subyacente es un indicador del desconocimiento de los planteos epistemológicos actualmente aceptados, pues la subjetividad no es privativa de las ciencias sociales ni es un freno para el desarrollo del conocimiento.

Por otra parte, sostengo que si no se producen instancias que lleven a plantear estas concepciones como objeto de análisis y a desestructurar las imágenes

arraigadas, los intentos de cambio seguirán resintiéndose del peso de estas ideas que pasan a constituir un dogma desde donde se encara la enseñanza del área. Puede advertirse, incluso, que estos presupuestos tienen tal influencia que hasta se pueden identificar reacciones circulares que se cierran sobre estas ideas incuestionables. Así, prevalece la concepción de una realidad social descomponible, susceptible de aprehender mediante categorías unívocas. A su vez, los alumnos incorporan el modelo que se transmite, reforzando las mismas representaciones culturales de los docentes. Por su parte, otros actores sociales, incluso los padres, refuerzan este modelo dado que el conformismo con los resultados alcanzados por el alumno retroalimenta en el docente la idea de la eficacia del modelo, congelando una imagen de la realidad y del conocimiento social. El mecanismo que garantiza el mantenimiento de los esquemas habituales de práctica son:

- Los resultados obtenidos por el alumno: si obtuvo una buena nota es signo de que *aprendió*.

- Ello, a su vez, garantiza que el modelo de enseñanza funciona; por ende, que es válido.

Desde una perspectiva de complejidad, ninguna de estas ideas puede sostenerse sin ser debatida.

En cuanto a la confusión que reina en torno al constructivismo me limitaré a señalar la situación que se percibe. Nada más perjudicial para el proceso educativo que utilizar nuevos lenguajes preservando esquemas mentales superados. No podemos pensar en la complejidad con ropajes viejos, o sea, con esquemas caducos e ideas perimidas; así, pues, para comprender las bases del constructivismo se requiere un cambio en el pensamiento y en los *modus operandi*, habiendo generado previamente un estado de catarsis y autocrítica que demande internamente la remoción de esas pautas.

El constructivismo es muchas veces mal entendido, por falta de conocimiento o de compromiso con la acción, lo cual tiende a ofuscar la búsqueda de instancias de trabajo productivas en el área. Se oculta así la necesidad de idear mecanismos superadores, porque en el fondo lo que aparece detrás de esa denuncia manifiesta es nuevamente la cultura de la imposibilidad, con lo cual las propuestas y alternativas tienden a ser efímeras, al no estar acompañadas de una respuesta, o al ser descalificadas sin fundamentos consistentes.

En relación a esto cabe señalar las reiteradas demandas de propuestas pedagógicas y procedimientos susceptibles de aplicar en la enseñanza de los contenidos del área. Permanece aún muy arraigada la idea de que el capacitador debe suministrar recetas. Subyace en ello el supuesto de que tiene más importancia

responder a la pregunta por el cómo enseñar, antes que preguntarse por qué y para qué enseñar de determinada manera. A mi criterio, si el eje de la preocupación pasase por esto último, las estrategias didácticas podrían definirse con mayor facilidad y pertinencia en el vínculo con las situaciones reales, que si se proponen *ex professo* de antemano. Por otro lado, hay que admitir que esas estrategias, en última instancia, son siempre construidas: aún cuando se adopten ciertos lineamientos que guían la acción existe la posibilidad de reformularlos, de hacerlos dúctiles al contenido a enseñar y a los factores contextuales.

La pregunta por el cómo enseñar lleva a deslizarse peligrosamente el cambio en este área hacia un cúmulo de cuestiones inmediatas (por ejemplo, cómo competir con la televisión frente al tratamiento de determinados temas), con la consiguiente preocupación, casi excesiva, por las actividades que desarrollarán los alumnos. Sin embargo, cabe destacar que este giro hacia un hacer desprovisto de los sustentos epistemológicos, conceptuales y disciplinares redundante, en más de una oportunidad, en la falta de apereamiento de la importancia de las ciencias sociales y la escasa motivación del niño por el aprendizaje de estos contenidos, lo que conlleva un reduccionismo en los logros que se esperan del tratamiento de estos contenidos en la escuela.

Otro síntoma alarmante es el desinterés generalizado por estas ciencias por parte de los padres y de otros actores sociales. Los padres consideran a los contenidos del área como saberes menores por el hecho de asociarlos a aprendizajes memorísticos y hasta triviales, meras redundancias de lo que el común de la gente sabe o tiene intuiciones formadas, cuyo abordaje en la escuela va asociado a exigencias leves hacia el alumno. No es un hecho sin importancia cuando se requieren a los adultos ciertas nociones sobre la realidad social y éstos denotan conocimientos fragmentados, anecdóticos o equívocos. El propio directivo de la institución escolar refuerza muchas veces esta imagen. Una actitud diferente sería propiciar, desde su función, una capacitación profunda y constante de los docentes en relación al área, donde él mismo participe de estas instancias y en conjunto se desarrollen acciones sostenidas de transformación de los modos de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, el currículum prescripto puede retroalimentar la permanencia de esta imagen. Me refiero al criterio que establece que el área de ciencias sociales no es promocional para el alumno, restringiéndose las exigencias de logros a Matemáticas y Lengua, con lo que se refuerza la idea de la superioridad de estos campos del conocimiento (saber operar numéricamente; tener competencias comunicativas), descuidando la importancia de las habilidades para comprender el

mundo en el que el niño se desenvuelve, saber captar sus significados, interpretar sus códigos y actuar en el medio.

Finalmente, señalo uno de los rasgos más paralizantes que se aprecian en relación al área, que es la falta de autocritica y predisposición a la revisión de las propias prácticas como instancia de superación no sólo personal, sino también como un medio para inyectar aire nuevo en las instituciones escolares, en función de los contextos problemáticos en que se integra la educación en estos tiempos. Si bien es cierto que la acción educativa está condicionada por estos contextos (social, institucional, político), es preciso asumir que la posibilidad más genuina e inmediata de transformación reside en el rol del docente. Señalan Edelstein y Coria:

“La positividad del mandato dado a la escuela de cumplir una función de alta relevancia social, en el polo de los valores aceptados, suele transformarse casi imperceptiblemente –porque se mantiene el marco de espontaneidad y rutina- en el despliegue de diversas formas de desconocimiento, de manejos sutiles en muchos casos, donde, sin duda, el nexosaber – poder cobra significativa relevancia” (Edelstein - Coria, 1995: p. 19).

La institución educativa está, en estos momentos, seriamente condicionada por las dificultades y obstáculos que emanan de la sociedad, donde se privilegia lo material y se halla profundamente trastocada por el cambio del universo de valores. Paradójicamente, a la hora de implementar programas tendientes a mejorar la calidad de vida, la relación del ser humano con el entorno, el compromiso social o reivindicar la dignidad de la persona, la escuela se presenta como el ámbito idóneo para propiciar estos cambios. Mi propuesta es partir de esta realidad del entramado de poder que la institución educativa aún representa, para *propiciar* desde adentro, la génesis de un nuevo espacio de interacción docente – alumnos, apostando a un rol protagónico del educador en su construcción. Este espacio puede aparecer como un campo conflictivo, atravesado por múltiples factores, impregnado por el poder y la tensión, pero precisamente esta connotación lo constituye en un ámbito pletórico del potencial de cambio. Un espacio que será tan dúctil como la plasticidad de cada docente para crear junto al alumno instancias de recuperación de la creatividad, de la crítica superadora, del debate fructífero. Un espacio donde sea posible construir nuevos modelos pedagógicos en relación al área de ciencias sociales.

2.2. Modelos de *praxis*

Cuando hablamos de modelos de *praxis* debemos entender los modos habituales que sustentan las actividades cotidianas que desarrolla el docente. A su vez, dichos modelos están anclados en matrices socio-institucionales que actúan en una relación de mediación entre los actores concretos y el sistema educativo como ente abstracto.

Los modelos de *praxis* representan modos de percepción y de comportamiento incorporados, que orientan la práctica cotidiana. Están apoyados en supuestos fundamentales y cosmovisiones muy amplias. El docente, como parte constitutiva de las estructuras sociales (donde circula información), selecciona y jerarquiza datos de la realidad en un proceso de apropiación personal. De ahí que esos modelos representan, a su vez, filtros en la interacción con el medio. Por esta razón, dado que constriñen al mismo tiempo que permiten, constituyen “canteras de acciones”, es decir, actúan como generadores y referentes de actos.

Según la “configuración de acciones” que sustenta la práctica concreta podemos encontrar distintos modelos de *praxis*. No es mi intención identificar esos tipos, sino partir de una relación dialógica establecida con los docentes-capacitandos desde su ámbito de trabajo. Me limitaré a puntualizar los rasgos que surgen de esta interacción, en función de los planteos manifestados, de los problemas que comentan y de sus actitudes frente a las demandas. De este modo, el lector podrá reconstruir algunas de las pautas que contribuyen a instituir esos modelos de *praxis*. Esta tarea requiere situarnos en un nivel superior al ámbito cotidiano de la realidad escolar para captar los sentidos, los mensajes no explícitos y los vínculos entre las dimensiones de este análisis, con objeto de generar un conocimiento comprensivo que permita vislumbrar los principales caracteres con que adviene cotidianamente la relación docente – alumno.

De este meta-análisis efectuado, merecen destacarse las siguientes pautas encontradas.

- 1- Un problema básico de desarticulación entre teoría y práctica.
- 2- La práctica evidencia una gran preocupación por lo didáctico, con lo cual se refuerza la disyuntiva anterior.
- 3- Escasa o nula concientización sobre la importancia del conocimiento y la indagación en las bases epistemológicas, cognitivas y sociales que sustentan la tarea docente.

4- Pronunciado vaciamiento de contenidos, especialmente aquéllos que representan los marcos teóricos que enmarcan la enseñanza.

5- Las ciencias sociales en la escuela continúan propiciando la transmisión de conocimientos, pero escasamente la reconstrucción del conocimiento social que tienen los individuos (los sujetos educandos) y el desarrollo de sus capacidades para interpretar las manifestaciones sociales.

6- Permanencia de un concepto restringido de los contenidos sociales a enseñar.

7- Síntomas alarmantes de abordajes caducos en el tratamiento didáctico de las ciencias sociales.

8- Ruptura en las relaciones subjetivas, determinando que cada docente conciba la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos del área desde un encasillamiento de su labor.

A continuación comentaré, de modo integrado, los rasgos que se pueden inferir de la situación de la práctica educativa en relación al área de ciencias sociales.

En cuanto a la relación teoría - práctica, podemos afirmar que a pesar de la vasta bibliografía producida en los últimos años sobre el tema, que por otra parte ha sido reiteradamente abordado en cursos de capacitación docente, existe aún una brecha profunda entre el discurso y la acción. Desde mi experiencia con docentes, sostengo que este problema se halla íntimamente relacionado con las siguientes cuestiones.

Generalmente existe una tendencia a considerar los desarrollos teóricos recientes en las disciplinas científicas como un aspecto menor para la práctica de la enseñanza. Esto se desprende de la tendencia -señalada por Edelstein y Coria (1995) -sobre la cuestión de la "mimetización" como una limitación importante. Esto significa, confundir los conocimientos que deben ser objeto de apropiación del docente con los conocimientos que debe adquirir el alumno acorde a su madurez cognitiva. Esta tendencia es muy preocupante ya que, a mi juicio, plantea otras importantes barreras a la transformación educativa. Especialmente, cabe destacar el carácter de espontaneidad con que se presenta esta distorsión en muchos docentes y la inercia que no permite removerla. Subyace aquí una pregunta crucial a la que suele responderse con facilidad: ¿Para qué saber más si eso nunca se va a enseñar? Y digo que se responde fácilmente porque no existe abiertamente la inquietud que lleve a plantear interrogantes que demanden la construcción de otro nivel conceptual. La raíz del problema entronca con el ámbito de formación inicial donde se forjan los cimientos para la función docente. Así lo expresan las autoras:

“Llama la atención la naturalidad con que docentes formadores y alumnos suelen admitir “las razones didácticas” como soporte de la simplificación de contenidos que habrá que operar en función del futuro” (Edelstein y Coria 1995: p. 13).

Mi experiencia con docentes me permitió generar, como construcción propia a partir de esta relación, las siguientes interpretaciones respecto a esta peculiaridad manifiesta.

Por una parte, el problema anterior se liga tanto a una cuestión de contenidos, como a la tendencia a infantilizar muchos conceptos que se presentan a los alumnos. No resulta difícil darse cuenta que lo que no se practica de modo habitual tiende a dejarse progresivamente de lado, y con el tiempo, a caer en el olvido. Tal es lo que ocurre con los marcos teóricos, pues a pesar de disponer hoy día de muchísima bibliografía, en especial la distribuida a las escuelas por el Ministerio de Educación, no se constata un asiduo dominio conceptual por parte del docente de los campos que debieran ser su competencia. Esta falencia se registra con respecto a temas que son parte constitutiva de los C.B.C.; puntualmente, mi registro de situación indica que a la hora de requerir nociones respecto de, por ejemplo, cuál es el objeto de estudio de la Geografía o de la Historia (por mencionar sólo algunos), no existe una apropiación correcta del enfoque actual del “espacio geográfico” o del estudio de los “acontecimientos del acontecer humano en el pasado”.

Si tomamos la cuestión de las perspectivas de abordaje de los contenidos podríamos considerar que la situación es quizás un tanto más preocupante. Por referimos sólo de paso a lo que ocurre con el tratamiento de los contenidos ligados al “espacio” como una de las dimensiones fundamentales en ciencias sociales, Randle es rotundo al referirse a esto:

“Haber enseñado una geografía mutilada de sus aspectos vitales más significativos, por ignorancia de ello, vaya y pase. Hoy, con toda la literatura existente en torno a este enfoque, es imperdonable” (Randle, 1985: pp. 86 - 87).

Por otro lado, estimo necesario que el docente conozca no sólo los contenidos a enseñar, sino además, los sustentos epistemológicos, los fundamentos psicológicos y cognitivos inherentes a la aprehensión de esos contenidos, así como las construcciones sociales y culturales vigentes en relación a ellos. Sostengo

que al introducirse a estas dimensiones que enmarcan la labor pedagógica, el docente estará mucho más preparado para interpretar la relación cambiante que se establece con los alumnos y que afloran en la apropiación de estos contenidos. Podrá descubrir dónde está parado, de dónde surgen las estrategias y esquemas operativos que pone en marcha, cuál es el fin que persigue y qué puede lograr en sus alumnos. Si esto se produce, serán mucho más ricas las experiencias que se plasman en la actividad cotidiana y el propio docente tendrá un panorama amplio de qué competencias y habilidades son indispensables generar a través del abordaje de contenidos sociales.

Con mucha frecuencia se observa que por falta de instancias de profundización sobre el conocimiento que se pretende lograr con los niños se cae en la enseñanza de aspectos superfluos, o bien, se termina en un tratamiento pueril del contenido. Esto se desprende de la ausencia de una delimitación precisa del alcance de ese contenido, de la trama de relaciones con otros conceptos y de la desarticulación entre su puesta en práctica y sus fundamentos teóricos.

Esta falla de retroalimentación entre marcos conceptuales y enseñanza se ve reforzada por los intercambios cotidianos que se establecen en la realidad escolar, donde estas imágenes recurrentes de mimetización contribuyen a afianzar un modelo colectivo orientado fuertemente a lo que se va a enseñar y más específicamente a las estrategias didácticas con que se va a enseñar.

Esta obsesión por lo didáctico, desprovista de sus fundamentos, no hace sino reflejar un supuesto sobre los sujetos que aprenden, generando una mirada muy sesgada sobre el hecho educativo. Esta idea subyacente tiene importantes consecuencias pedagógicas, entre las que corresponde puntualizar:

A) Una visión reduccionista y empobrecida del sujeto de aprendizaje.

La teoría piagetiana de los estadios cognitivos no siempre es bien entendida. El hecho de que ciertas operaciones y capacidades no se desarrollen con asidua frecuencia en determinada edad, no significa que desde la enseñanza no se pueda incentivar la maduración de las mismas, mediante estrategias oportunas y adecuadas. En este sentido, Carretero (1991)⁵ remarca que el docente cumple un papel fundamental como anticipador y mediador en el logro de las competencias propias de cada nivel cognitivo. Así, la presentación de estrategias desafiantes que impliquen resolver situaciones problemáticas con grado creciente de com-

⁵ Carretero (Carretero; Pozo; Asensio, 1991) en *La enseñanza de las Ciencias Sociales* gira constantemente en torno a esta idea central que sintetiza su postura.

plejidad, e incluso, el empleo de herramientas de investigación coadyuvará enormemente al desarrollo del pensamiento del niño y del adolescente.

B) Los rótulos que colocamos a los alumnos de antemano: ¡es lento! ¡es habilidoso! ¡razona! ¡no dispone de competencias comunicativas! ¡Bueno... está mal alimentado! Estos rótulos generalmente son negaciones anticipadas sobre cierta esfera potencial del alumno, a lo que se suma el encasillamiento de que son objeto en función de lo que, a vistas de la Didáctica o la Pedagogía, se recomienda frente a estas situaciones. Me inclino a pensar que estos esquemas determinísticos no hacen más que reforzar la cultura de la imposibilidad a que hicimos alusión, y, además, generan una percepción también estrecha de los contenidos a enseñar y de las actividades que se proponen, condicionando el nexo entre teoría y práctica. En cambio, pienso que estas instancias problemáticas deberían ser aprovechadas para suscitar una lectura permanente y enriquecedora de la propia *praxis*, nutriendo tanto los marcos teóricos como las prácticas.

Puede apreciarse, asimismo, que existe una fractura entre el currículum prescripto y las prácticas cotidianas. La lógica del discurso sigue una senda propia: el docente, en aras de su profesionalidad, se nutre de un lenguaje nuevo; sabe puntilosamente los contenidos estipulados y los designa con términos apropiados. Sin embargo, esta innovación se quiebra a la hora de operativizar dichos contenidos, didactizarlos y transformarlos en material de interacción para el alumno. Es en este último plano donde se desvirtúa la dimensión científica del contenido debido a las dificultades de transposición didáctica y allí es donde afloran también las razones aducidas sobre las limitaciones cognitivas en su asimilación.

El seguimiento del proceso desarrollado por docentes en una carrera de especialización me permitió inferir, como una dificultad de fondo, que no se logra percibir la proyección educativa de muchos contenidos que a la luz de los enfoques científicos y epistemológicos más aceptados actualmente se constituyen en cuestiones clave para el aprendizaje de las ciencias sociales. Por ejemplo, los nexos entre las escalas espaciales y temporales, los vínculos entre las variables sociales, las nociones de continuidad y cambio social, las jerarquías entre los atributos implicados en una trama de vínculos, la construcción simultánea de las categorías estructurantes del espacio y del tiempo a medida que se desarrollan temas específicos, suele ser de poco valor para la práctica cotidiana de la enseñanza. Una de las razones de esta dificultad radica en la obsesiva inmediatez que atraviesa el desarrollo curricular, es decir, la necesidad de generar una trans-

ferencia concreta y acotada al nivel en que el docente desarrolla su experiencia pedagógica. Situación que arraiga en una cuestión mucho más preocupante: el no ser capaz de vislumbrar la proyección futura de los contenidos específicos que se aborda -aquí y ahora- con un grupo de alumnos. En relación a los ejemplos antedichos, lo que el docente debería tener en claro es que el tratamiento de estos planos substanciales que atraviesan los temas de ciencias sociales le permitirán al sujeto desarrollar progresivamente las capacidades de integrar hechos, problematizar situaciones, inferir consecuencias, hipotetizar, proporcionar fundamentos, generar el sentido espacial y la ubicación temporal.

Por dar sólo un ejemplo: parece casi irónico enseñar los puntos cardinales en el Nivel Inicial; sin embargo, el trabajo asiduo con niños de 3, 4 y 5 años con relación a las nociones piagetianas de lateralidad, posiciones topológicas y espacios proyectivos constituyen las operaciones básicas para lograr luego una correcta situación en el espacio concreto y elaborar progresivamente la ubicación de puntos relativos en espacios abstractos (como lo es un mapa, o una imagen satelital).

En definitiva, mi idea es plantearnos más a fondo el por qué y para qué enseñar los contenidos, para lo cual es preciso articular correctamente ciclos y niveles y disponer de una mirada vasta de sus implicancias.

Por otra parte, las dificultades que hemos puntualizado sobre aspectos de orden psicológico y cognitivo deben motivar a un replanteo del lugar de la teoría y de la práctica y del modo en que se conciben los vínculos entre ambas. Podríamos anticipar que una mayor fluidez y retroalimentación entre ambas dimensiones redundaría en aprendizajes más sólidos y eficaces por parte del alumno, como así mismo en una mayor profesionalidad de la tarea docente, al constituirse en conocedor de los marcos teóricos que sostienen sus prácticas y de los desafíos que éstas demandan permanentemente a las reconstrucciones conceptuales.

El diálogo entre ambas facetas posibilitaría, además, resolver la confusión que reina en torno al contenido. Las interpretaciones equívocas llevan a efectuar un deslizamiento peligroso de las acciones en alguna de las dos siguientes direcciones:

- Contenido... entendido como: "concepto", con el consiguiente énfasis en el aprendizaje de ideas nucleadoras de sentido.

- Contenido... entendido como: "información", lo que conduce a un énfasis en el aprendizaje de hechos, acontecimientos, situaciones del mundo real, o sea, acentuando las determinaciones empíricas de un tema.

En realidad deberíamos apuntar a una relación de ida y vuelta entre conceptos y referentes empíricos que describen una realidad. La noción de contenido tiene un alcance amplio, siendo imprescindible distinguir que las lecturas que hace el docente del medio en que se desenvuelve la relación con los alumnos, de las actitudes de éste, de las propias conductas del docente y de las dimensiones contextuales que participan de dicha instancia, son a todas luces contenidos educativos. No son contenidos objeto de enseñanza, pero sí contenidos en tanto dimensiones de la realidad en que se inscribe la acción educativa y ésta resulta de las diversas esferas contextuales que participan. Sostengo que son contenidos educativos porque constituyen insumos permanentes que, mediante la reflexión crítica y la interpretación que hace el docente, inciden en la interacción con sus alumnos.

Ahora bien, para asumir esta perspectiva amplia del contenido, así como la resignificación de la relación teoría-práctica, es preciso repensar la función de la didáctica en el contexto escolar. No podemos seguir concibiendo a la didáctica (cotidiana) a modo de recetas, de determinaciones metodológicas apriorísticas, como moldes en los cuales deben cuajar las situaciones de aprendizaje. Hemos sido testigos del escaso impacto de esta concepción petrificada de lo didáctico que contribuyó a fijar el contenido a enseñar y a estrechar las miradas sobre el objeto de estudio y sobre el propio alumno, anticipando incluso los resultados que cabría esperar.

Por lo tanto, si queremos plantear las ciencias sociales desde una articulación teoría-práctica debemos ser conscientes que esa relación no puede ceñirse únicamente al ámbito de lo didáctico y, a su vez, comprender que la didáctica demanda constituirse como creación permanente en ese ámbito complejo de integración entre todas las facetas constitutivas del hecho educativo. Si esto es así, las estrategias metodológicas exigen ser construidas como propuestas sujetas a reformulación.

En contraposición a lo dicho, cabe mencionar el abordaje disociado de las ciencias sociales en sus dos dimensiones básicas, esto es, el espacio y el tiempo, que aún continúan siendo vistos como moldes vacíos, como una caja amorfa donde es posible colocar todo cuanto hay en la realidad.

Una cuestión bastante preocupante en el abordaje de estos contenidos es lo que denomino el problema de la redundancia y el problema de la ausencia. El primero puede notarse en el abordaje de contenidos repetidos a través de años y ciclos, sin planearlos en grado creciente de complejidad. Tal es lo que ocurre en

torno a temas como la familia, el barrio, el árbol genealógico del alumno, los acontecimientos históricos del acto fundacional de la localidad donde está la escuela, las normas de convivencia en la vida social. Se cae así en una actitud de ingenuidad frente a estos contenidos.

El segundo problema tiene que ver con los contenidos que no se abordan en profundidad -a pesar de estar prescriptos- ya sea por falta de un conocimiento profundo de los mismos o de la forma de desarrollarlos. Estos problemas requieren una revisión seria, exigen una planificación global, una secuenciación progresiva, jerarquización y, sobre todo, la búsqueda de hilos conductores, generando paralelamente la trama de competencias que el alumno debe lograr a partir de su abordaje. Estimo que dichas falencias se vinculan directamente a lo que comentamos antes: la falta de una perspectiva amplia para proyectar el hecho educativo más lejos del momento y las circunstancias en que deviene el diario acontecer en la escuela. Implica proyectar consecuencias prospectivas de las acciones presentes, requiere lanzarnos junto al alumno al futuro, ser artífices de su formación.

Asimismo, otro rasgo de estos esquemas caducos en ciencias sociales, es la prioridad concedida al tiempo por sobre el espacio, un síntoma que, de acuerdo a los criterios epistemológicos aceptados hoy en ciencias sociales resulta inadmisibles. Una vía superadora a estas posturas sería generar un esfuerzo permanente de reconciliación y relación fecunda entre el espacio y el tiempo. Así se expresa David Harvey, pionero intérprete de estos nuevos lenguajes y de la dialógica que supone el mundo en que vivimos:

“Creo que es importante poner en tela de juicio la idea de un sentido único y objetivo del tiempo y el espacio, a partir del cual pudiéramos definir las distintas concepciones y percepciones humanas. No tengo la intención de sostener una total disolución del distingo entre lo objetivo y lo subjetivo, sino que más bien insisto en la necesidad de reconocer las múltiples cualidades objetivas que el tiempo y el espacio pueden expresar, y el rol de las prácticas humanas en su construcción” (Harvey, 1998: p. 228).

A mi juicio, a través de este punto de encuentro es posible pensar en la integración de las disciplinas que conforman el área de ciencias sociales, e incluso, tender puentes articulatorios hacia otros campos del currículum. En este sentido me atrevo a decir que es más probable que un docente que dispone de esa

mirada abarcadora hacia los múltiples contextos en que se plasma su tarea, es más factible que genere un enfoque renovado de la didáctica y del sentido que asumen sus prácticas.

2.3. Papel de los estereotipos sociales

En este punto cabe considerar la influencia que ejercen ciertas representaciones mentales que resultan del imaginario social, en tanto regulan las actitudes docentes. Esos esquemas están arraigados a las estructuras básicas del yo -a nivel psico-emocional y cognitivo- y participan del tipo de respuesta generada ante determinadas manifestaciones sociales. Tienen el carácter de estereotipos en la medida en que dichas imágenes actúan como modelos interpretativos subyacentes, que permanecen prácticamente inmodificables en el tiempo y orientan, casi inconscientemente, las conductas de los sujetos en el medio.

En este sentido cabe subrayar la creencia, muy fuerte, en las desventajas que implican los factores sociales adversos del medio para los logros de aprendizaje. Obviamente, esto presupone una idea del sujeto que aprende.

Con mucha frecuencia, se señalan las diferencias en las posibilidades que significan para el hecho educativo -y de modo especial para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales- la condición de inserción de los actores educativos en la trama social. Así se puntualizan las diferencias entre las escuelas del centro y de la periferia urbana; la restricción que conlleva trabajar en ámbitos donde hay violencia y problemas de conductas, etc. Es decir, constantemente esas diferencias intrínsecas que hacemos en nuestro diario coexistir en sociedad se proyectan en la escuela y pasan a formar parte de las representaciones latentes de la subjetividad de los actores. Otro estereotipo, ligado al anterior, son las connotaciones múltiples que hacen referencia a cuestiones étnicas peyorativas, tales como el “criollo”, el “gringo” o el “aborigen” en nuestro medio, concibiendo tales categorías como antagonismos irreconciliables y tratando de subsumir uno al otro en función de esas diferencias. Nada más nefasto para el proceso educativo que estos esquemas internalizados que suscitan rótulos simples y condicionan, de antemano, el desarrollo de las potencialidades (tanto del alumno como de la labor docente).

Sin embargo y a modo de ejemplo, piénsese que los niños que viven en el medio rural desarrollan más tempranamente el sentido espacial (orientación,

cálculo visual de distancias, idea de magnitudes, captación de analogías y contrastes en el paisaje).

Esta cuestión es señalada por las investigaciones que se han efectuado en relación al desarrollo de las capacidades cognitivas. Sin embargo, somos susceptibles de preciamos de vivir en las ciudades y tendemos a concebir el medio rural como un espacio de menores posibilidades para la educación -por la carencia de medios tecnológicos (generalmente menos recursos didácticos)- imponiendo así una visión muy estrecha de la tarea docente, sin darnos cuenta que las posibilidades de aprendizaje radican en la misma condición de los alumnos. Esto indica nuevamente, como dijimos, que la didáctica tiene que ser construida en la misma naturaleza y connotaciones del hecho educativo.

En otro sentido, podemos hacer referencia a la influencia que ejerce para la educación, la idea de que el conocimiento de la sociedad (en todas sus dimensiones) es factible de un tratamiento atomístico, separando partes y analizándolas como entes independientes. Esta "simplicidad" subyacente en nuestra imagen del mundo deviene, tal vez, de la herencia del pensamiento occidental que fundó la ciencia moderna.

Las ciencias sociales, consideradas desde un enfoque reduccionista, verán en los métodos (didácticos) una salida frente a la ausencia de preguntas inquietantes y construcción de estrategias apropiadas, por falta de ideación de modos distintos de interpelar la realidad que lleve a pensar en otras categorías conceptuales, alternativas de enfoques y a diseñar cruces de perspectivas. Esto último exige plantearse como eje de preocupación, teniendo en cuenta que la sociedad tecnocrática en que vivimos considera más valioso los instrumentos (los mecanismos o medios) por el valor concedido a los resultados que pueden alcanzarse, más que al proceso de génesis, donde incluso el conocimiento tiene esta fugacidad y tiende a descalificarse como anacrónico cuando surge una tecnología más potente. Esta imagen ha llevado al menosprecio de la lectura frente a la fascinación por las escenas de la televisión, y a imponer con fuerza los medios informáticos descuidando y desvirtuando el valor de los libros. He aquí otra razón para decir que la didáctica tiene que construirse en la misma trabazón dinámica del proceso educativo: de nada sirve que el docente disponga de la última edición del libro de texto si no es capaz de garantizar un aprendizaje significativo.

Finalmente, un estereotipo muy fuerte que se revela en la práctica docente, que deviene en parte del imaginario social y que está vinculado a la cuestión antes mencionada son los patrones positivistas con que enfocamos una realidad compleja. Tendemos a buscar respuestas únicas, disyuntivas, y direccionamos el

pensamiento en este sentido, descuidando los múltiples significados que trasunta el contenido social. En este punto es donde el docente continúa, a mi modo de ver, afianzándose a una visión reduccionista, sin darse cuenta que en la diversidad estriban las posibilidades de desarrollar las múltiples capacidades y habilidades que se pueden lograr en los niños. Bien cabe reparar en la idea de Randle, cuando dice, refiriéndose a la Geografía: "No partamos del aula. El aula es un medio. El fin de la geografía está fuera del aula" (Randle, 1985: p.13).

Esta cuestión nos debe movilizar, para comenzar a plantearnos si -como se dice reiteradamente- la educación debe preparar para la vida, ¿qué significa entonces preparar para la vida si no es desplegando, desde nuestro rol docente, todo el universo de posibilidades que encierra el niño o el joven, para que éste sea capaz de interpretar los múltiples lenguajes que emergen en la realidad cotidiana y sepa actuar en ese medio, asumiendo un compromiso ético y de valores?

Algunas ideas síntesis provisionarias

La indagación efectuada y reconstrucción crítica de indicadores permitió elaborar algunas ideas centrales, sobre las que estimo, puede pensarse el abordaje de las ciencias sociales desde una perspectiva de complejidad.

1- ¿Por qué "complejidad"? Precisamente, porque la realidad social se presenta hoy día sumamente conflictiva, diversa, atravesada por procesos intangibles; porque tal como revela la reflexión epistemológica, en el conocimiento (aprendizaje) intervienen múltiples operaciones y sistemas de inferencia. Además porque los contextos en que se inscribe actualmente la acción educativa condiciona en grado sumo. Esto no significa que el docente puede revertir estos factores restrictivos, pero está llamado a ser hábil, a suscitar el entusiasmo por aprender y sortear obstáculos. El entorno cultural en que se mueven nuestros alumnos es una cantera de desafíos permanentes; es demandante de respuestas construidas, de alternativas diferentes.

2- Las posibilidades de desarrollar las capacidades múltiples de los alumnos se inscribe en el espacio específico de interacción con el docente, pero también en la relación dialéctica con otros actores institucionales. Sin duda, el rol del directivo abierto, operativo, oportuno, cumplirá un papel insoslayable en este sentido.

3- Los contenidos sociales exigen pensarse y abordarse desde la integración. Esto no sólo implica establecer nexos entre disciplinas, sino operar en una trama

compleja de significados (de lo que se debe aprender, del por qué, cómo, con qué y para qué) llevando las situaciones de aprendizaje a plasmarse en ámbitos diversos (en el aula, en la calle, en el trabajo de campo, en el hogar, en las instituciones) donde se es protagonista cotidiano. Es preciso desarrollar la baquía, o sea, propiciar un desenvolvimiento armónico y autoadaptable del sujeto en el ambiente. Integración implica también que el docente debe plantear el desarrollo de los contenidos ateniendo a la interacción entre escalas diferentes de análisis: escalas territoriales, formas de periodización temporal, o en el intercambio entre configuraciones culturales diferentes. Integración significa para el docente ser consciente que cuando aprendemos, y hasta en nuestro desenvolvimiento diario en la vida, en nuestras estructuras cognitivas participan sistemas de inferencias y no movimientos unidireccionales y cerrados.

4- En relación a si es posible enseñar las ciencias sociales, teniendo en cuenta los interrogantes epistemológicos aún no resueltos en este campo, sostengo una respuesta afirmativa. Es imprescindible tomar consciencia que nunca se es totalmente objetivo ni subjetivo, que nunca se es totalmente determinista ni continuamente improvisado. Mi apuesta es a ser co-constructores con nuestros alumnos en su proceso de aprendizaje, a saber operar estratégicamente ante situaciones donde participan el orden y el desorden simultáneamente.

5- Por último quiero subrayar que es imperioso darnos cuenta, como actores de la educación, de la enorme carga simbólica que trasuntan las prácticas docentes. Muy lejos de la creencia común, de que no hay nada más concreto que lo que hacemos en el aula, considero que una reflexión e interpretación de nuestro cotidiano hacer con los alumnos, requiere una apertura mental para captar los múltiples significados que esta práctica comporta. Todo cuanto ocurre en el aula constituyen signos y éstos nos remiten siempre a referentes y significados. Si no nos adentramos en la captación de esta dimensión simbólica no podemos esperar cambios importantes, ni transformaciones desde afuera.

6- A modo de cierre, deseo traer a colación una afirmación de Edelstein y Coria sobre el siguiente punto, de donde -a su criterio- devienen nuestras prácticas docentes. Me refiero a la noción de "habitus" que las autoras toman de Pierre Bourdieu y que utilizan para vincularlo a la idea de "sentido práctico" que hace del hecho educativo una práctica social. El sentido práctico es el que le permitiría al docente moverse ante situaciones cambiantes de la realidad escolar e inferir inmediatamente el tipo de respuesta que ha de generar. Respecto de la experiencia práctica señalan las autoras que uno de sus rasgos sobresalientes es "la aprehensión del mundo social como dado por supuesto, como evidente. Las es-

estructuras sociales incorporadas en el sujeto, es decir, los habitus, procuran la ilusión de la comprensión inmediata, de la experiencia del mundo, excluyendo cualquier interrogación sobre sus propias condiciones de posibilidad" (Eldestein y Coria, 1995: p. 25).

Por esta razón, dada la limitación intrínseca que reviste la idea de habitus, considero que deberíamos reparar en la noción de "praxis" para generar la reflexión sobre las prácticas docentes, dado que dicha noción compatibiliza con la perspectiva dialéctica que se establece permanentemente entre los actos cotidianos (las respuestas espontáneas que generamos en un marco de incertidumbre) y los sistemas conceptuales que subyacen y, en cierto modo, se movilizan detrás y en cada acción concreta. En esta dialéctica intrínseca entre práctica y teoría, la idea de una configuración de acciones bajo la noción de praxis, conlleva un recorrido de ida y vuelta entre ambas dimensiones.

¿Por qué apuesto a esta idea central para pensar las prácticas docentes en relación al área de ciencias sociales?

En primer lugar, porque participamos de la trama de la vida y de la sociedad en contextos culturales múltiples. La acción educativa se inscribe en estos acontecimientos de la vida que se sintetizan en la idea de praxis.

En segundo lugar, porque esta noción bien entendida, conlleva implícita la búsqueda inmanente de algún sistema de ideas que sustenta las acciones cotidianas desarrolladas. Así una revisión en este plano implica la indagación sobre patrones de comportamiento y requiere categorías analíticas para interpretar dichas prácticas, es decir, nos lleva a la teoría. Por último, apuesto al papel de los sistemas conceptuales, capaces de recapitular cuestiones epistemológicas, psicológicas, pedagógicas, sociológicas, porque constituye la savia nueva que permite interpelar nuestras prácticas, encontrarles el sentido, dismantelar la familiaridad con que se nos presentan y la sutileza con que pasan inadvertidas, pero para lograrlo, coincido plenamente con Morin: ¡también hace falta un pensamiento complejo.

Referencias bibliográficas

- Bachelard, G. (1993). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Carretero, M.; Pozo, J.; Asensio, M. (ed.). (1991). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor.
- Derrida, J. (1985). Carta a un amigo japonés. En Proyecto A Ediciones (et. al). (1997). *El tiempo de una tesis. Deconstrucción e implicaciones conceptuales*. Barcelona: Anthropos.
- Edelstein, G.; Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Harvey, D. (1998). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Randle, P. (1985). *Valor formativo de la Geografía* Buenos Aires: SENOC.

fundamentos en humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año IV - N° I/II (7/8) 2003 / pp. 129-147

Aplicación de técnicas psicoterapéuticas a un grupo de estudiantes con síntomas de estrés¹

María Susana Correché
Lilia Mabel Labiano

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

Resumen

En un grupo de 24 mujeres estudiante que manifestaban síntomas de estrés se aplicaron dos procedimientos reductores de ansiedad: la relajación muscular de Jacobson (grupo 1) y la técnica de expresión emocional escrita de Pennebaker (grupo 2). Se registraron en ambos grupos, antes y después de la práctica de los procedimientos: síntomas psicósomáticos, nivel subjetivo de estrés, rendimiento académico, depresión, ansiedad. Se lograron reducciones significativas en el grupo 1 respecto a variables psicósomáticas, rendimiento académico y depresión.

En el grupo 2, se disminuyeron significativamente los valores de depresión y ansiedad. Se reafirma la importancia del entrenamiento en estrategias cognitivo-comportamentales para facilitar el afrontamiento de situaciones estresantes, alentando estados saludables.

Abstract

Two reducing stress procedures—Jacobson's Muscular Relaxation (group 1) and Pennebaker's Emotional Disclosure technique (group 2)- were applied on a 24 female student group presenting stress symptoms. In both groups, before and after the procedures, the following variables were recorded: psychosomatic symptoms,

¹ Asesor metodológico: Fabricio Penna. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis.

subjective stress level, academic performance, depression and anxiety. With respect to group 1, the psychosomatic symptoms, academic performance and depression variables were significantly reduced.

Regarding group 2, depression and anxiety values were significantly reduced. The importance of training in cognitive-behavioral strategies to cope stressing situations enhancing healthy states is confirmed.

Palabras claves: estrés- relajación- expresión emocional escrita- ansiedad.

Key words: stress-relaxation-written emotional disclosure-anxiety.

Introducción

La palabra «estrés» apareció en el índice de *Psychological Abstracts* en 1944 (Lazarus y Folkman, 1984).

En 1956, Selye (1982) denominó las manifestaciones de la respuesta de estrés como una serie secuencial de eventos fisiológicos, diferenciando tres fases: reacción de alarma, fase de resistencia y fase de agotamiento.

Este autor distingue el estrés constructivo del destructivo, señalando claramente que no todo estrés es deletéreo. Argumenta que la excitación estresante puede ser una fuerza positiva, motivante que mejora la calidad de vida. Llama al estrés positivo «eutrés» (prefijo del griego que significa bueno) y el estrés debilitante, excesivo «distrés».

Los estudios de Lazarus y colaboradores (Lazarus, 1966; Lazarus y Folkman, 1984) son los primeros en identificar a la evaluación cognitiva como un proceso mediador fundamental en la percepción del estrés. Este término enfatiza la percepción y evaluación psicológica del individuo a estímulos potencialmente dañinos.

La importancia de estos estudios radica en habernos hecho entender claramente que la naturaleza del estresor es mucho menos significativa que la percepción que el individuo tiene acerca de este, en relación al debilitamiento o pérdida de la salud (Osterweis, 1984).

Existe un acuerdo general en considerar que las reacciones a un mismo estresor varían con el significado que cada individuo otorga a los eventos.

Otro aspecto importante a considerar -dentro de la teoría transaccional del estrés de Lazarus- es el que se refiere a las dificultades diarias como un factor de amenaza más significativo para la salud que los eventos catastróficos de la vida.

El ser humano comúnmente padece síntomas de estrés sin tomar conciencia de lo que verdaderamente ocurre a nivel psicofisiológico. No es raro experimentar estrés físico, sin sentir ansiedad u otros signos emocionales de tensión, el fenómeno asume una particular importancia en términos de salud y enfermedad, en el área de la ansiedad y de las reacciones desadaptativas.

Sin lugar a dudas, los factores psicológicos juegan un papel fundamental en las reacciones de estrés fisiológico los cuales, a su vez, tienen un impacto significativo sobre la estructura somática y el funcionamiento corporal.

El estudio de la psicobiología del estrés en el hombre requiere un marco conceptual que incluya todas las variables psicológicas.

El desarrollo de la psiconeuroinmunología como una nueva ciencia, ha permitido clarificar -en alguna medida- las complejas interacciones entre variables psicológicas y procesos de salud-enfermedad.

Los síntomas y las disfunciones -producto de la inadapatación- dan lugar con frecuencia, a la búsqueda de ayuda médica, creando inconvenientes a los facultativos acostumbrados a ver enfermedades de identidad bien definida. Esta conducta médica es el producto de un entendimiento más estructural que funcional del organismo humano.

Es necesario reconocer los síntomas y las disfunciones que acostumbran a presentarse como correlatos biológicos de las alteraciones emocionales y afectivas que resultan del fracaso adaptativo.

La persona, en estado de estrés, sufre un desequilibrio interno que se expresa a través de alteraciones nervioso-centrales que afectan tanto a la vida psíquica (estado de aprehensión, dificultad de concentración, estados depresivos, etc.) como el funcionamiento fisiológico (insomnio, cansancio etc.).

Otra característica de los estados de estrés son las somatizaciones. Se entiende por somatización toda queja, molestia o síntoma sin hallazgos biológicos justificados, que aparece en respuesta a una situación de tensión emocional.

En el presente trabajo se han tenido en cuenta, variables relacionadas con el estado de estrés de los sujetos, identificando diversas alteraciones psicósomáticas padecidas por los mismos, orientándose a reforzar características personales protectoras y una mayor resistencia individual ante el estrés y ante la enfermedad.

Un concepto muy importante en el enfoque interaccional del estrés es el afrontamiento. Bajo este modelo, el afrontamiento se entiende habitualmente como un proceso consciente, que consiste en esfuerzos cognitivos y/o conductuales dirigidos a dominar el estrés, tratando de modificar las fuentes inductoras del mismo, o bien, reduciendo o suprimiendo el estado de malestar asociado a la respuesta de estrés.

El proceso de estrés-afrontamiento comprende la interacción recíproca de múltiples variables personales y ambientales a diversos niveles de funcionamiento.

La utilidad de una estrategia dependerá del acontecimiento mismo, las condiciones en que tiene lugar, las características de la persona y el momento de desarrollo en que se encuentra; más aún, una estrategia puede ser válida para una persona y para otra no.

Se entiende que es importante el aprendizaje de estrategias cognitivas y comportamentales de afrontamiento al estrés y a situaciones vitales, ya que éstas operan como moduladores y/o "amortiguadores" de los estímulos estresantes, colaborando a un menor impacto sobre la salud y/o a un mejoramiento en el curso y pronóstico de las enfermedades.

Se hipotetizó que estas habilidades aprendidas podrían ser transferidas a situaciones de la vida real para controlar la ansiedad subjetiva y reducir el estrés.

Fueron seleccionadas la técnica de Expresión Emocional Escrita de Pennebaker y la técnica de Relajación Neuromuscular de Jacobson como estrategias adecuadas para facilitar un mejor afrontamiento a las situaciones vitales estresantes.

Técnica de Expresión Emocional Escrita

Pennebaker (1985) define el grado de revelación como la inclinación a hablar sobre información extremadamente personal y estresante.

Pennebaker y Beall (1986) demuestran que la revelación escrita y anónima de experiencias traumáticas -aunque es inicialmente desagradable para el individuo- puede en última instancia, reducir las visitas al médico y mejorar las percepciones de salud. Más aún, para que se acumulen los beneficios a largo tiempo, parece ser importante para la persona revelar no sólo el evento en sí sino también las emociones provocadas por el evento. Se sugiere que la revelación de emociones negativas puede reducir la actividad fisiológica del organismo y el estado de estrés.

Hay creciente evidencia de que escribir acerca de experiencias traumáticas o expresarlas en un contexto clínico está asociado con mejoras en la salud física y la función inmune.

De acuerdo a descubrimientos en la investigación clínica, el principal valor del paradigma de escritura-revelación yace en la clase de proceso de reversión emocional que puede ser obtenida en un corto tiempo. Esta capacidad de reversión emocional resulta cuando los pacientes estresados, logran el *insight* de expresar y volverse conscientes de sus secretos o dolores emocionales más profundos.

De acuerdo con este modelo de desarrollo inhibición-enfermedad (Pennebaker, 1985; Pennebaker y Beall, 1986) el acto de inhibir o de reprimir conductas, pensamientos y sentimientos en curso, requiere trabajo fisiológico. Mientras que la inhibición a corto término está asociada con breves aumentos en la actividad autonómica específica, la inhibición a largo término produce un estrés adicional sobre el cuerpo, dando como resultado propensión a la enfermedad.

Cuando a los individuos se les pide escribir o hablar sobre experiencias personales perturbadoras, se encuentran significativas mejoras en la salud física.

Greenberg y Stone (1992) encontraron una merma en las visitas al médico para los estudiantes que escribieron sobre experiencias profundamente traumáticas, comparándolos con los sujetos que escribieron sobre problemas relativamente leves o los que escribieron sobre temas superficiales.

Técnica de Relajación Neuromuscular

Los teóricos de la Relajación Progresiva, Jacobson (1938), Bernstein y Borkovec (1973) plantean que una reducción en la estimulación de los músculos esqueléticos, desciende a su vez la activación cortical y autonómica.

La relajación en sentido estricto, hace referencia a un estado del organismo definible como ausencia de tensión o activación y que se manifiesta a tres niveles: a) nivel fisiológico, que incluye los cambios viscerales, somáticos y corticales; b) nivel conductual, que incluye los actos externos directamente observables del organismo; c) nivel cognitivo, que se refiere a la experiencia interna consciente del propio estado emocional y al procesamiento de esa información.

La tensión puede controlarse, bien modificando directamente la activación fisiológica inicial y/o su mantenimiento, o bien modificando los efectos que los pensamientos tienen sobre ella. El tono muscular se encuentra directamente bajo

control cerebral, existiendo una interdependencia entre el grado de tensión muscular y el de tensión psicológica.

Jacobson (1938) argumentó que las principales acciones terapéuticas del sistema de relajación neuromuscular residía en que el sujeto aprende la diferencia entre la tensión y la relajación.

Una vez que el sujeto aprende a desarrollar una conciencia neuromuscular, puede aprender efectivamente a reducir la tensión muscular excesiva; conscientemente y progresivamente puede reducir el grado de contracción de los músculos seleccionados.

La relajación le brinda a los pacientes habilidades potenciales para enfrentar las reacciones internas de estrés, oportunidad para focalizar la atención calmadamente en las expectativas positivas, y experiencia de apoyo psicológico (Smith, 1992).

Es posiblemente una de las técnicas más comunes en el manejo y control del estrés (Budzynski, 1973).

Tanto la técnica de relajación muscular progresiva como el procedimiento de escritura emocional son estrategias que facilitarían una autorregulación adaptativa frente a situaciones estresantes. Es de suponer que cada una de estas técnicas provocarán en los sujetos efectos diferenciales ya que la primera, está centrada en lo somático, mientras que la segunda se centra en lo cognitivo emocional.

Una serie de trabajos (Bernstein y Borkovec, 1973; Labiano, 1989) dan fuerte fundamento a la idea de que la relajación muscular progresiva, es altamente efectiva; se hipotetiza, entonces, que esta técnica probablemente producirá efectos más evidentes en cuanto en los beneficios a lograr en variables de salud y rendimiento académico. También se han encontrado resultados positivos con respecto a las técnicas cognitivo-emocionales (Butler, 1991); facilitando un reaprendizaje de pensamientos y emociones adaptativas.

Sobre la base de estos planteamientos, anteriormente expuestos, se propusieron los siguientes objetivos:

- Contribuir a la reducción de los síntomas de estrés en estudiantes universitarios alentando un sentimiento de bienestar.
- Favorecer la expresión emocional disminuyendo el impacto de eventos estresantes.
- Comparar la efectividad diferencial y específica de dos técnicas distintas en la reducción del estrés.
- Estimular un mejor rendimiento académico en los estudiantes.

Se hipotetizó que:

1. La aplicación de cada uno de los procedimientos por separado, contribuirá en principio, a favorecer un estado de bienestar o reducir el estado de tensión subjetiva individual.
2. Con cada procedimiento se obtendrán resultados diferenciales, a nivel somático y cognitivo.
3. La práctica sistemática de la técnica de relajación neuromuscular producirá un efecto favorable en la salud psicosomática y en el rendimiento académico de los estudiantes, reduciendo en mayor medida los estados depresivos y ansiosos en relación a la técnica de expresión emocional.
4. La práctica sistemática de la técnica de expresión de emociones también producirá un efecto favorable en la salud psicosomática y en el rendimiento académico de los estudiantes reduciendo en menor medida estados depresivos y ansiosos en relación a la técnica de relajación neuromuscular.

Metodología

Muestra

Quedó conformada por 24 mujeres estudiantes que expresaban un elevado nivel de estrés psicosomático. Pertenecientes a la Carrera de Psicología, Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (rango de edad: 19 -21 años; M= 21.50 y DE= 1.93).

La muestra, no aleatoria, estuvo constituida por estudiantes que voluntariamente aceptaron participar en las actividades propuestas.

Instrumentos

Se obtuvo información através de:

- 1) Entrevista individual (estructurada):

Permitió recabar información acerca de los siguientes datos objetivos y subjetivos: a) materias rendidas en los últimos tres o cuatro meses; b) calificaciones obtenidas en las materias rendidas; c) auto-evaluación con respecto al rendimiento académico actual, con base en una escala del uno al diez (1 = pésimo y 10 = excelente); d) evaluación del estado actual de estrés, por medio de una escala analógica visual (1= estrés ligero y 10=estrés extremo).

2) Chequeo de Síntomas Psicósomáticos;

Basado en el Chequeo de Síntomas Psicósomáticos de Attanasio y cols. (1984); en el PILL de Pennebaker (1980) y en el Hopkins Symptoms Check List de Derogatis y cols. (1974). El Chequeo aplicado explora 30 síntomas psicósomáticos en total; frecuencia e intensidad de los mismos, así como el tiempo de padecimiento y las supuestas causas atribuibles por los estudiantes a las alteraciones padecidas.

3) Cuestionario de Ansiedad : Estado - Rasgo (Spielberger, 1970)

4) Cuestionario de Depresión (Aaron Beck, 1976).

Procedimiento

Se aplicaron los instrumentos mencionados a la totalidad de la muestra.

Se suministró a los sujetos, información general respecto al Taller Anti-Estrés. Los individuos fueron divididos en dos grupos, de 12 sujetos cada uno.

Grupo N° 1: Se aplicó la Técnica de Relajación Neuromuscular.

Fueron 4 días de aplicación de la misma de cuarenta y cinco minutos cada sesión, realizado en un lugar adecuado a dicho evento. Se les sugirió a los participantes que practicaran en casa lo aprendido en cada una de las sesiones.

En la primera sesión se les informó a los sujetos acerca de los fundamentos teóricos del procedimiento. Se comenzó a trabajar con los siguientes músculos: manos (derecha – izquierda), antebrazos (derecho – izquierdo), y bíceps (derecho – izquierdo).

En la segunda sesión, se agregaron un segundo grupo de músculos referidos a la región del tórax, del estómago y zona lumbar.

En la tercera sesión, se trabajaron los músculos de la cabeza, cara, cuello, hombros, frente, mejilla, mandíbulas, labios, lengua.

En la cuarta y última sesión, se agregaron los músculos de los muslos, nalgas, pantorrillas y pies, para luego hacer el cierre, completando la totalidad de los músculos del cuerpo y profundizando un estado de relajación total.

Grupo N° 2: Se aplicó el procedimiento de Expresión de Emociones.

Se realizó en cuatro sesiones. Dicho procedimiento consistió en escribir acerca de experiencias secretas dolorosas, durante cuatro encuentros de cuarenta y cinco minutos cada uno.

En la primera sesión se realizó una explicación teórica acerca de los fundamentos del mismo. A continuación, se dio la siguiente consigna: "A partir de este momento, escriba sobre algún hecho de su propia vida (reciente o antiguo) que considere el más doloroso de sus recuerdos. Escriba utilizando la primera persona del singular (Yo, Mi, Pienso, Sentí, etc.) de manera continua y sin hacer pausas. Escriba con sinceridad y con la confianza que su escrito no será divulgado, no se preocupe por la claridad de su letra, ni por la ortografía, gramática o sintaxis.

En la segunda sesión, realizaron el ejercicio B, cuya consigna fue la siguiente: "A partir de este momento escriba sobre algún hecho de su propia vida (reciente o antiguo) que considere el más doloroso de sus recuerdos. Escriba utilizando la primera persona del singular (Yo, Mi, Pienso, Sentí, etc.) de manera continua y sin hacer pausas. En esta ocasión, le presentamos una lista de palabras: intente utilizar el mayor número de ellas en su escrito (si lo desean pueden continuar escribiendo acerca de lo narrado en el primer ejercicio)".

La tercera sesión, los estudiantes realizaron el ejercicio C con la siguiente consigna: "A partir de este momento escriba sobre algún hecho de su propia vida (reciente o antigua) que considere el más doloroso de sus recuerdos. Escriba utilizando la primera persona del singular (Yo, Mí, Pienso, Sentí, etc.) de manera continua y sin hacer pausas. Tendrá veinte minutos para esta actividad. Si lo desea puede seguir escribiendo sobre el mismo tema desarrollado en los ejercicios anteriores."

En la última y cuarta sesión la consigna fue: "A partir de este momento escriba sobre algún hecho de su propia vida (reciente o antiguo) que considere el más doloroso de sus recuerdos. A partir de este momento haga su escrito evitando utilizar la primera persona del singular. En esta ocasión escriba sus recuerdos utilizando la tercera persona (por ejemplo, él pensó, ella sintió etc.) .

Se trató de motivar a los sujetos a fin de que participaran activamente en cada sesión. En ambos grupos se recomendó, durante y a posteriori de la aplicación de cada técnica, la práctica del procedimiento en casa.

Todos los instrumentos de evaluación indicados anteriormente se aplicaron en la primera fase de pre-intervención y con posterioridad, en la fase de post-intervención (aproximadamente a los tres meses siguientes).

En la fase de post-intervención se agregaron dos preguntas en la entrevista estructurada:

- a) ¿Con qué frecuencia siguió practicando la técnica aprendida? 1: Muy frecuentemente (todos los días) 2: Frecuentemente (tres veces por semana) 3: Ocasionalmente (cuando me he sentido mal) 4: Nunca.
- b) ¿Cómo se sintió practicando la técnica? 1: bien, 2: mejor, 3: como antes, 4: mal.

Análisis y discusión de los resultados

Se realizaron las comparaciones pre y post-tratamiento, en cada uno de los grupos conformados.

Con respecto a los valores observados en las diferentes variables: alteraciones psicósomáticas, rendimiento académico, escala subjetiva de estrés, depresión y ansiedad. (Las tablas se encuentran en Anexo).

En el **Grupo 1**, en relación a los síntomas psicósomáticos (Tabla 1) no se encontraron diferencias significativas globales en cuanto a puntaje total, frecuencia e intensidad de los mismos. Sin embargo, los tres valores presentan una disminución en la etapa de post-tratamiento y no alcanzan significatividad debido, tal vez, a los desvíos estándares muy elevados; observándose una tendencia consistente en cuanto a la disminución de las alteraciones en la etapa de post-tratamiento.

Se indican –por orden de importancia– los cinco síntomas que presentaron los máximos valores en la etapa de pre-tratamiento (tomando como base aquellas alteraciones en las que se observó un puntaje mínimo de seis puntos, que ocurrían varias veces por semana y eran moderadamente molestas, o aquellas que sucedían una vez por semana y eran intensamente molestas).

Estas alteraciones psicósomáticas fueron: insomnio, tensión muscular, dolor de cabeza, dolor de ojos, palpitaciones cardíacas.

Como puede observarse (tabla 1), los resultados obtenidos en la etapa de post-tratamiento señalan diferencias altamente significativas con respecto a los valores iniciales de pre-tratamiento ($p < 0.001$).

Las atribuciones realizadas por los estudiantes acerca de los síntomas padecidos, alrededor de un 80% (10 sujetos) dieron explicaciones psicofísicas refiriéndose a factores de fatiga, ansiedad y también, excesivo estudio.

Puede interpretarse que los individuos presentan evidentes mejorías en la totalidad de estos síntomas principales, disminuyendo asimismo, sus sensaciones de fatiga y ansiedad.

Al considerar la variable rendimiento académico, se observa una diferencia significativa, según la prueba de Wilcoxon, para muestra no paramétrica (Tabla 1).

Se puede considerar que, la práctica del procedimiento de Relajación Muscular Progresiva, facilitó a los estudiantes enfrentar situaciones de exámenes con mayor efectividad.

Con respecto al resultado de la evaluación subjetiva del estado de estrés obtenido a través de la escala analógica visual (Tabla 1) - no se encontraron diferencias significativas. Es decir que, en promedio, el estado psicológico interno de los estudiantes, no sufrió modificaciones notables, aunque el mismo presentó una tendencia a disminuir en concordancia con los valores obtenidos en el Grupo 2.

En cuanto a los valores del cuestionario de depresión de Beck, en la comparación pre y post-tratamiento, aparecen diferencias altamente significativas (Tabla 1). Se infiere que los individuos mejoraron su estado emocional, experimentando menos sentimientos negativos. El valor logrado está dentro del rango establecido como: "leve perturbación del estado de ánimo"; mientras que el valor inicial correspondía a la categoría de "estados de depresión intermitentes" (Beck, 1976).

Con respecto al cuestionario de Ansiedad, no se registraron diferencias significativas (Tabla 1).

Se realizó un análisis de los seis ítems que describen la ansiedad a nivel cognitivo: «me siento seguro», «estoy contrariado», «estoy preocupado», «me siento con confianza en mí mismo», «me siento satisfecho», «me siento alegre».

Dichos ítems se analizaron con la prueba de signos de Fisher, no encontrándose diferencias significativas comparando las etapas de pre-post tratamiento.

En el **Grupo 2** con respecto al cuestionario de síntomas psicosomáticos (Tabla 2) en los valores de frecuencia e intensidad no se encontraron diferencias significativas, observándose, globalmente, un leve aumento de los síntomas en el post-tratamiento. Contrario a lo esperado, los sujetos aumentan la frecuencia e intensidad de sus síntomas; tal vez, por azar.

En relación al valor obtenido, (pre y post tratamiento) los cinco principales síntomas psicosomáticos fueron –por orden de importancia: dolor de ojos, músculos tensos, dolor de cabeza, dolor de espalda, malestar estomacal.

Aunque globalmente los valores de los cinco síntomas principales tienden a decrementarse sólo hay diferencias significativas en los síntomas de dolor de ojos, dolor de espalda, y dolor de cabeza.

Con respecto a las causas atribuidas por los estudiantes acerca de los síntomas padecidos, nueve sujetos las categorizó como de tipo psicofísico, refiriéndose a cansancio y nervios. También manifestaron atribuciones referidas a causas orgánicas y emocionales.

En este grupo de estudiantes no mejoró significativamente el rendimiento académico (calificaciones obtenidas en situación de exámenes finales) con la efectividad que lo hizo el Grupo 1.

El análisis con respecto a la escala analógica visual de la evaluación subjetiva del estado de estrés indica que no se produjeron diferencias significativas en el estado experimentado por los estudiantes antes y después de la técnica de expresión emocional.

Con respecto al cuestionario de depresión de Beck (Tabla 2) se encontraron diferencias altamente significativas. Esto induce a interpretar que el tratamiento logró modificar pensamientos negativos e irracionales. El valor del estado de depresión antes del tratamiento se categoriza como un nivel de “depresión moderada”; con posterioridad a la aplicación del procedimiento se logró el nivel de “leve perturbación del estado de ánimo”.

En el cuestionario de ansiedad se encontraron diferencias significativas. Es decir que podría interpretarse que la aplicación del procedimiento de escritura emocional produjo una disminución a nivel de estado de ansiedad generalizada.

Se realizó la prueba de Análisis de la Varianza de Fisher (ANOVA) con los procedimientos aplicados (Relajación y Escritura Emocional) en relación a los índices obtenidos de los resultados pre y post-tratamiento (rendimiento académico, estrés subjetivo, frecuencia, intensidad y total de sintomatología psicósomática, nivel de depresión y estado de ansiedad) obteniéndose diferencias significativas entre las dos técnicas ($F=3.29$; $p<.05$) (Tabla 3)

Igualmente, se encontraron diferencias significativas post-tratamiento entre los índices de los dos grupos ($F= 5.02$; $p<.05$) (Tabla 3)

El grado de mejoría estimado subjetivamente por los sujetos, fue de un 100% para el Grupo 1 y de un 80% para el Grupo 2.

Conclusiones

En términos generales, se cumpliría la primera hipótesis planteada en este trabajo, produciéndose una reducción del estado de activación psicofisiológica

tanto en los sujetos que practicaron la técnica de Relajación Neuromuscular como los que se entrenaron en el procedimiento de Expresión de Emociones.

Con respecto a la variable alteraciones psicosomáticas, el Grupo 1 logró disminuir notablemente los valores con la aplicación del procedimiento, en los síntomas que presentaban elevados puntajes en la fase de pre-tratamiento: insomnio, músculos tensos, dolor de cabeza, palpitaciones cardíacas y dolor de ojos.

En el Grupo 2 no hubo, en general, diferencias significativas luego de aplicada la técnica. Las alteraciones de mayor puntaje (fase pre-tratamiento) fueron: dolor de ojos, músculos tensos, dolor de cabeza, dolor de espalda y malestar estomacal, lográndose diferencias significativas en cuanto a la disminución en dolor de ojos, de cabeza y de espalda. No se produjeron cambios en músculos tensos y malestar estomacal.

Las alteraciones psicofisiológicas encontradas coinciden con lo señalado en trabajos anteriores, en una muestra de estudiantes universitarios (Labiano, 1994).

La primera técnica favorecería en mayor medida a los estudiantes a nivel somático, mejorando el rendimiento académico y reduciendo estados depresivos (Grupo 1). Pudo enfrentar con mejores resultados las situaciones de exámenes.

Con respecto a la técnica de Expresión de Emociones, ésta demostró mayor efectividad en reducir niveles de ansiedad y depresión.

En la variable estrés a pesar de que estadísticamente no hubo diferencias significativas pre-post tratamiento, se observó disminución en los valores del Grupo 1.

Coinciden los resultados con la postura de Blowers (1987), acerca de la efectividad del procedimiento de Relajación frente a otras técnicas Cognitivas.

Es importante para este tipo de intervenciones, la motivación y la disposición individual, para el aprendizaje de las técnicas y para la práctica del estudiante, en su casa.

Una de las dificultades mayores de este tipo de prácticas, radica en la necesidad de predecir, según el tipo de paciente, el grado de adhesión o aceptación de las pautas del tratamiento, de tal forma que la persona cumpla con lo convenido.

En resumen, los resultados muestran que este programa grupal para la reducción de síntomas de estrés, tuvo un efecto significativo de cambios positivos; específicamente, se produjo una variación en el área emocional, observándose una disminución del nivel de ansiedad, en el área cognitiva una disminución de pensamientos negativos e ideas irracionales, y en el área psicofisiológico, se logró una disminución de síntomas psicosomáticos.

Los resultados logrados a nivel cuantitativo y cualitativo indican que las técnicas aplicadas presentan efectos diferenciales.

El presente trabajo tiende a confirmar una mayor efectividad del procedimiento Relajación Neuromuscular en relación a la Técnica de Expresión de Emociones la cual trabaja con los pensamientos y la imaginación.

Se reafirma la importancia del entrenamiento en estrategias Cognitivo – Comportamentales que facilitan el afrontamiento a situaciones estresantes, propiciando estados saludables.

Referencias bibliográficas

Attanasio, V.; Andrasik, F.; Blanchard, E. & Arena, J. (1984). Psychosomatic Properties of the Sunya Revision of the Psychosomatic Symptom Checklist. *Journal of Behavioral Medicine*, 7.(2), 247-258.

Beck, A.(1967). *Depression: Clinical Experimental and Theoretical Aspects*. Nueva York: Harper y Row.

Bernstein, D.A. & Borkovec, T.D. (1973). *Progressive Relaxation training: A Manual for the Helping Profession*. Champaign: Research Press, Champaign, Illinois. (Traducción, 1983. Bilbao: Desclee de Brouwer).

Blowers, C. (1987). Generalised Anxiety: A Controlled Treatment Study. *Behavior Research and Therapy*, 25.(6), 493-502.

Butler, G.; Fennell, M.; Obson, P.(1991). Comparison of Behavior Therapy and Cognitive Behavior Therapy in the Treatment of Generalized Anxiety Disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59.(1), 167-75.

Budzynski. T.H.(1973). EMG Biofeedback and Tension Headache: A Controlled Outcome Study. *Psychosomatic Medicine*, 35, 484-496.

Díaz Guerrero, R, Spielberger, Ch. D. (1975). *IDARE, Inventario de Ansiedad: Rasgo-Estado*. El Manual Moderno, México.

Greenberg, M. & Stone, A. (1992). Writing About Disclosed Versus Undisclosed Traumas: Immediate and Long-term Effects on Mood and Health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 75-84.

Jacobson, E. (1938). *Progressive Relaxation*. Chicago: Chicago University Press.

Labiano, L. (1989). Aplicación de Entrenamiento en Relajación Progresiva y Entrenamiento Autógeno en Pacientes con Dolor de Cabeza Crónico. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 3, 189-199.

Labiano, L. (1994). Chequeo de Síntomatología Psicosomática en Estudiantes Universitario. *Acta de las Primeras Jornadas Argentinas del Dolor*. Sierra de la Ventana, Bahía Blanca; Bs As, Argentina.

Lazarus, R. y Folkman S. (1986). *Estrés y Procesos Cognitivos*. Barcelona: Martinez Roca, S.A.

Lazarus, R. (1966). *Psychological Stress and the Coping Process*. New York: MC Graw Hill.

Lazarus, R. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.

Osterweis, M. (1984). *Bereavement: Reactions Consequences, and Care*. Washington ,DC: National Academy Press.

Pennebaker, J. (1980). Perceptual and Environmental Determinants of Coughing. *Basic and applied Social Psychology*, 1, 83-91.

Pennebaker, J. (1985). Deception, Electrodermal Activity and Inhibition of Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1427-1433.

Pennebaker, J. & Beall, S. (1986). Confronting a Traumatic Event: Toward and Understanding of Inhibition and Disease. *Journal of Abnormal Psychology*, 95, 274-281.

Selye, H. (1982). *History and Presents Status of the Stress Concept*. New York: Free Press.

Smith, J (1992). *Entrenamiento Cognitivo Conductual para la Relajación*. Bilbao: Desclée De Brouwer, S.A.

ANEXO

Tabla 1. Procedimiento de Relajación Muscular Progresiva. Valores obtenidos en etapas de pre y post tratamiento (Grupo 1).

Síntomas	Etapa		Pr.Wilcoxon
	Pre	Post	
Total			
Media	78.25	53.75	n.s.
DE	45.51	28.51	
Frecuencia			T
Media	29.08	21.42	n.s.
DE	14.09	9.199	
Intensidad			T
Media	28.17	25.75	n.s.
DE	15.41	11.20	
Insomnio (I)			
Media	8.00	1.42	0.0001(**)
DE	2.34	2.97	
Tensión muscular			
Media	8.25	3.00	0.0011(**)
DE	2.80	3.14	
Dolor de cabeza			
Media	7.75	2.67	0.0009(**)
DE	2.30	2.83	
Palpitaciones cardíacas			
Media	9.28	3.00	0.0010(**)
DE	2.83	3.55	
Dolor de Ojos			
Media	9.25	3.50	0.0003(**)
DE	2.37	3.34	
Rendimiento ((I))			P
Media	5.87	6.42	0.0312(*)
DE	1.78	1.51	
Estado de estrés			P
Media	6.17	5.50	n.s.
DE	0.93	1.84	
Depresión			P
Media	18.17	12.17	0.0068(**)
DE	7.74	7.53	
Ansiedad			P
Media	48.83	44.87	n.s.
DE	8.38	8.99	

(*) Diferencias significativas ($p < 0.05$)(**) Diferencias altamente significativas ($p < 0.01$)

(I) Valores referido al puntaje de Síntomas Psicocósmicos

(II) Valores promedio obtenidos con base a las tres últimas asignaturas rendidas en la etapa de pos-tratamiento

Tabla 2. Procedimiento de la Técnica de Expresión Emocional. Valores obtenidos en etapas de pre y post tratamiento (Grupo 2).

Síntomas	Etapa		PrWilcoxon
	Pre	Post	
Total			
Media	77.83	66.92	n.s.
DE	43.82	48.50	
Frecuencia			T
Media	30.67	34.58	n.s.
DE	15.53	17.39	
Intensidad			T
Media	30.17	32.25	n.s.
DE	14.26	15.82	
Síntomas (I)			P
Dolor de Ojos			
Media	10.33	7.00	0.0242(*)
DE	3.14	2.95	
Músculos tensos			
Media	11.25	8.50	n.s.
DE	3.57	2.50	
Dolor de cabeza			
Media	7.75	6.25	0.0284(*)
DE	3.41	0.88	
Dolor de espalda			
Media	8.91	6.66	0.0332(*)
DE	3.08	1.77	
Malestar estomacal			
Media	9.25	8.75	n.s.
DE	2.37	2.98	
Rendimiento {{{}			P
Media	5.41	6.16	n.s.
DE	1.88	1.33	
Estado de estrés	Pre	Post	P
Media	6.16	6.41	n.s.
DE	1.69	1.16	
Depresión			P
Media	21.58	13.08	0.0094(**)
DE	9.09	6.44	
Ansiedad			P
Media	48.58	43.00	0.0039(**)
DE	10.10	11.09	

(*) Diferencias significativas ($p < 0.05$)

(**) Diferencias altamente significativas ($p < 0.01$)

} Valores referido al puntaje de Síntomas Psicosomáticos

}} Valores promedio obtenidos con base a las tres últimas asignaturas rondadas en la etapa de post-tratamiento

Tabla 3. Diferencias Intergrupales en las Etapas de Pre-Post Tratamiento.

Diferencia Intergrupo	Pre	Post
	3.29 (*)	5.02 (*)

(*) Diferencias significativas ($p < 0.05$)

Fundamentos en humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año IV - N° I/II (7/8) 2003 / pp. 149- 161

La imagen corporal en adolescentes mujeres: Su valor predictivo en trastornos alimentarios¹

María Fernanda Rivarola

Universidad Nacional de San Luis

e-mail: friva@unsl.edu.ar

Resumen

Se evaluó la asociación entre trastornos alimentarios con la insatisfacción de la imagen corporal. Se analizó una muestra de mujeres argentinas sin diagnóstico médico de trastornos alimentarios (n= 120). Se aplicaron los cuestionarios EDI-2 y BSQ. La muestra quedó conformada por dos grupos: 12 a 14 años (n= 60) y 18 a 20 años (n= 60).

El análisis de los resultados mostró una correlación positiva entre la insatisfacción con la imagen corporal y aspectos de los trastornos alimentarios, no encontrándose diferencias entre ambos grupos. Los resultados obtenidos indican el valor predictivo de la insatisfacción con la imagen corporal en relación a la presencia de alteraciones alimentarias.

Abstract

The association was evaluated among eating disorders with the dissatisfaction of the corporal image. A sample of adolescent women was analysed, without medical diagnosis of eating disorders (n= 120), being divide the same one in two groups: 12 to 14 years (n=60) and 18 to 20 (n = 60). The Inventory of Alimentary Disorders was applied (EDI-2) of Garner & Olmstead (1984) and the Questionnaire Corporal Outline (BSQ) of Cooper (1987) to the two obtained samples. The subescalas of

¹ Asesor metodológico: Fabricio Penna. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis.

the first inventory was analysed with the variable corporal outline in each one of the groups as well as the values intergrupales obtained in each one of the variables.

The analysis of the results showed that the dissatisfaction with the corporal image and the tendency to lose weight is distinctive aspects of the eating disorders, in both groups of adolescents. The obtained results indicated the value predictive of the dissatisfaction with the corporal image in relation to the presence of alimentary alterations.

Palabras claves: Trastornos alimentarios – imagen corporal.

Key words: eating disorders – body image

Introducción

En los últimos años se ha escrito profusamente sobre las características biológicas, psicológicas y sociales de los trastornos alimentarios, pero aún resulta difícil identificar las causas de estos trastornos ya que los mismos están multiterminados. Las restricciones en la dieta, el deseo de estar delgado, el miedo intenso de ser obeso y la vulnerabilidad a los estereotipos culturales, son rasgos que se presentan en la mayoría de los pacientes.

Con frecuencia, los medios de comunicación, al mismo tiempo que ocupan las primeras páginas con estos trastornos, simultáneamente, invaden con una publicidad engañosa que vende éxito y felicidad a través de un inasequible cuerpo perfecto.

La incidencia de estas alteraciones va aumentando dramáticamente en las sociedades occidentales, afectando principalmente a las mujeres, en especial, a aquellas que están muy preocupadas por su peso y cuerpo. La alteración de la imagen corporal constituye un componente importante en los trastornos alimentarios.

Se entiende por trastornos de la alimentación: “aquellas alteraciones en las cuales la conducta alimentaria está perturbada; fundamentalmente, como consecuencia de los dramáticos intentos reiterados que las pacientes hacen para controlar su cuerpo y su peso corporal” (Perpiñá., 1994).

El DSM IV (1996) caracteriza a los trastornos alimentarios como alteraciones graves de la conducta alimentaria, e incluye dos trastornos específicos: la anorexia nerviosa y la bulimia nerviosa.

La anorexia y la bulimia son términos que hace dos décadas eran casi desconocidos, no sólo para el gran público, sino también para la mayoría de los profesionales de la salud. Tradicionalmente, se ha considerado que estos desórdenes alimentarios y, sobre todo la obesidad, eran entidades separadas; sin embargo, no es extraño que estas condiciones se alternen en la misma persona a lo largo de diferentes periodos de su vida.

La anorexia nerviosa es un trastorno psicológico que se caracteriza por la realización de ayunos deliberados con la finalidad de perder peso debido a un intenso temor a convertirse en obeso. La bulimia nerviosa consiste en un patrón de alimentación anómalo, con episodios de ingesta voraz seguidos por maniobras para eliminar las calorías ingeridas.

Tanto en la anorexia como la bulimia nerviosa, interactúan causalmente factores biológicos (desórdenes hormonales, etc.), psicológicos (rasgos de personalidad), familiares, sociales y culturales (modelo de delgadez).

Los pacientes con trastornos alimentarios presentan características psicológicas comunes, tales como dificultad para identificar y expresar emociones, estados afectivos, sensaciones. Algunas veces, esta confusión de las sensaciones internas se extiende al hambre y a la saciedad. No es infrecuente que necesiten de indicaciones alimentarias externas, pues les resulta imposible discernir si, realmente, desean más comida. Además son personas que dudan acerca de su valor y, por lo tanto, están más necesitadas de aprobación externa. Esta necesidad refuerza su inclinación a someterse a los dictados de la moda con respecto a su aspecto corporal.

En el plano cognitivo, los pacientes piensan con insistencia y gran preocupación en un mismo tema, situación o dificultad, sin poder tomar una decisión eficaz al respecto. Por ejemplo, temor a ganar peso; y suelen mostrar errores de interpretación, tales como: pensamiento dicotómico, ideas catastróficas, abstracción selectiva, magnificación, absolutismo, ideas de autorreferencia. Estos pensamientos erróneos generalmente son automáticos y constituyen un poderoso factor que genera problemas y sentimientos negativos. (Fairburn y Cooper, 1989)

La ansiedad es un elemento que está presente en todo el cuadro psicopatológico. También manifiestan un control escaso de los impulsos, en consecuencia, actúan en forma irreflexiva, sin tener en cuenta las consecuencias de ese accionar. (Cervera y Quintanilla, 1995)

La imagen corporal

La imagen corporal es la representación mental del cuerpo, que se va gestando durante la niñez, y es en la adolescencia, donde resulta trascendental para el desarrollo psicosocial del individuo. La imagen del cuerpo constituye una parte muy importante de la autoestima de muchas personas, especialmente en la etapa de la adolescencia.

Un criterio diagnóstico presente en este tipo de patología es que los pacientes tienen distorsionada la imagen de su cuerpo, y perciben el mismo, o ciertas partes de él, más grandes, voluminosas o desproporcionadas, de lo que son realmente.

Bruch (1965) es la primera autora en sugerir la existencia de un trastorno de la imagen corporal en pacientes con anorexia y bulimia nerviosa, entendiendo al mismo como: a) alteración del propio concepto corporal; b) trastorno en la percepción e interpretación cognitiva de los propios estímulos interoceptivos, y c) sensación de descontrol respecto a las propias funciones corporales.

En estos pacientes, el trastorno de la imagen corporal puede observarse desde dos formas de expresión distintas. La primera es "perceptual", y se refiere al grado de exactitud o en este caso, de inexactitud, con que el paciente estima sus dimensiones corporales. La segunda, denominada "componente afectivo o emocional", se refiere a cogniciones y actitudes respecto al propio cuerpo, e indirectamente, al grado de satisfacción o insatisfacción con el mismo. (Thompson, 1990)

En los últimos años se han elaborado distintas teorías que intentan explicar estas alteraciones de la imagen corporal en relación a los trastornos alimentarios. Las teorías pueden ser divididas en tres categorías: perceptual, del desarrollo y socioculturales.

Las teorías perceptuales tratan sobre las percepciones referentes al tamaño del cuerpo, con un basamento netamente biológico.

Dentro de las teorías subjetivas, se encuentran las referidas al desarrollo que hacen hincapié en las etapas evolutivas de la niñez y la adolescencia. Y por último, las teorías socioculturales, que examinan las influencias de los modelos sociales, expectativas y experiencias en la etiología y mantenimiento de la distorsión de la imagen corporal.

El culto que rinde al cuerpo nuestra sociedad es cada vez más importante; actualmente, hay toda una industria basada en la sobrevaloración de la delgadez. Alrededor de ésta, una gran publicidad presenta como ideal el ser delgado,

y ofrece productos no siempre eficaces para conseguirlo y que son, a veces, perjudiciales. A menudo, este mensaje viene disfrazado con conceptos que pretenden asociar delgadez con salud, o con “estar en forma”, o con “mantenerse joven”, o con ideas de triunfo o poder.

Estos mensajes socioculturales impactan en el comportamiento y pensamiento del joven, induciendo conductas de riesgo para su bienestar físico y psicológico. El por qué la conducta dietante afecta de distinta manera a las personas, aún se ignora, pero sí se sabe que es una conducta de riesgo, y que, por lo tanto, no debe alentarse indiscriminadamente. Se considera de importancia significativa determinar la probabilidad de ocurrencia de un trastorno alimentario en el adolescente, teniendo en cuenta que esta situación puede provocar la inhabilitación de la persona física, psicológica y social.

El presente trabajo se propone fundamentar el valor predictivo y clínico del diagnóstico de trastorno alimentario en relación con la distorsión de la imagen corporal.

De esta manera, las hipótesis planteadas son:

- a) la insatisfacción con la imagen corporal está relacionada con el grado de trastorno alimentario, y
- b) existen diferencias en esta última variable - en adolescentes mujeres normales - de acuerdo a la edad.

Método

Muestra

Se conformó una muestra de adolescentes mujeres pertenecientes a instituciones educativas de nivel medio y universitario, las cuales no presentaban diagnóstico médico de trastornos alimentarios. Dicha muestra quedó constituida por 60 sujetos (grupo 1) con edades comprendidas entre los 12 y 14 años ($M= 13.10$ y $DE = 0.43$) y 60 sujetos (grupo 2) con edades de 18 a 20 años ($M=19.10$ y $DE = 0.71$).

La selección de estos dos grupos de mujeres, se basó en la bibliografía consultada referida a la edad del inicio de la anorexia nerviosa y de la bulimia nerviosa; y en un análisis estadístico que justificó la mayor relevancia del trastorno en estos grupos etéreos.

Instrumentos

A la totalidad de los sujetos se le aplicaron los siguientes instrumentos:

Σ EDI-2 (Inventario de Desórdenes Alimentarios de Garner y Olmstead, 1983). Esta escala identifica problemas alimentarios en la población general; características cognitivo-conductuales de la anorexia y de la bulimia nerviosas. Está conformada por 11 subescalas:

I Tendencia a adelgazar; II Bulimia; III Insatisfacción con la imagen corporal; IV Ineficacia; V Perfeccionismo; VI Conciencia Interoceptiva; VII Ascetismo; VIII Impulsividad; IX Desconfianza interpersonal; X Miedo a la Madurez y XI Inseguridad social.

Σ BSQ (Cuestionario sobre el Esquema Corporal de Cooper, 1987). Este cuestionario mide la insatisfacción corporal, el miedo a engordar, la autoestima, y el deseo de perder peso.

Procedimiento

Los cuestionarios fueron aplicados en forma grupal a los dos grupos de adolescentes. El tiempo empleado para la recolección de los datos fue de dos meses.

Para el análisis de los datos obtenidos en el EDI-2, se utilizaron las puntuaciones de cada subescala para evitar problemas de interpretación, ya que se ha diseñado este cuestionario para medir rasgos independientes.

La interpretación de los datos se realizó de acuerdo a los valores obtenidos en la adaptación española del EDI-2.

Análisis de datos

En la Tabla 1 del ANEXO se presentan las medias y los desvíos estándares correspondientes a las puntuaciones de las subescalas del EDI-2 y del cuestionario BSQ, obtenidas en ambos grupos. Puede observarse que el grupo 1 presenta valores promedio por debajo de la mediana, en las escalas: Tendencia a adelgazar (I), Bulimia (II), Ineficacia (IV), Perfeccionismo (V), Conciencia Interoceptiva (VI), Ascetismo (VII), Impulsividad (VIII), Desconfianza Interpersonal (IX) e Inseguridad Social (XI); y por encima de ésta, en las escalas de Insatisfacción con la imagen corporal (III) y Miedo a la madurez (X) (rango: 0-27, media: 10.5; rango 0-24, media: 13.7, respectivamente). Mientras que en el grupo 2, se observó que los valores medios que están por debajo de la mediana son: Tendencia a Adelgazar (I), Bulimia (II), Ineficacia (IV), Perfeccionismo (V), Conciencia Intero-

ceptiva (VI), Ascetismo (VII), Impulsividad (VIII), Desconfianza Interpersonal (IX), Miedo a la Madurez (X) e Inseguridad Social (XI). Este grupo presentó, por encima de la mediana, los valores de la escala de Insatisfacción con la Imagen corporal (III) (rango: 0-27, media: 13.9).

El Miedo a la Madurez presentó los valores más elevados en las adolescentes menores, mientras que la Insatisfacción con la Imagen Corporal resultó ser el rasgo más relevante en ambos grupos de mujeres.

Se aplicó la prueba *t* para muestras independientes para comparar las medias de ambos grupos de sujetos y se obtuvieron diferencias significativas en el Inventario de Desórdenes Alimentarios (EDI-2), en las subescalas de Bulimia (II) e Insatisfacción con la Imagen Corporal (III), encontrándose mayor puntuación en el grupo 2 en relación al grupo 1 ($p < .01$).

Las características psicológicas encontradas en el grupo de mayores estarían relacionadas a la falta de control en la ingesta como estrategia de afrontamiento a situaciones ansiosas, y la búsqueda de conductas compensatorias con el fin de controlar el peso corporal, manifestando insatisfacción, con la totalidad, o partes, de la propia imagen corporal.

El grupo 1 de adolescentes, en las subescalas: Perfeccionismo (V), Impulsividad (VIII) y Miedo a la Madurez (X) presentó valores promedio más elevados, encontrándose diferencias significativas ($p < .01$) en relación al grupo 2 (Tabla 1). Estos valores significativos se podrían interpretar con relación a la fase evolutiva de los sujetos, ya que están comenzando la etapa de la adolescencia. Las conductas de falta de control sobre los sentimientos, la carencia de dominio sobre los impulsos, la labilidad emocional, la pérdida del rol infantil y la inseguridad que supone el crecimiento físico y el desarrollo afectivo, serían características propias de esta edad.

Con respecto a las puntuaciones del BSQ (Esquema Corporal) se encontró una diferencia significativa ($p < .01$) en el promedio de los resultados, indicando mayor valor en el grupo 2. Es decir que, en el grupo de adolescentes mayores se confirman más trastornos en esta dimensión, coincidiendo con los resultados obtenidos anteriormente (subescala de Insatisfacción con la Imagen Corporal; EDI-2).

Se calculó el coeficiente de correlación de Pearson para examinar el grado de asociación entre la subescala Insatisfacción con la Imagen Corporal con el resto de las subescalas del cuestionario EDI-2 y de ésta, con el Cuestionario de Esquema Corporal, en cada uno de los grupos.

En el grupo de adolescentes menores se observaron los valores de correlación más altos en las subescalas Tendencia a Adelgazar (I) e Insatisfacción con la Imagen Corporal (III), aunque en la primera (I) el grado de asociación positiva con el BSQ es alto ($r = .71$) mientras que en la subescala III, la correlación es moderada ($r = .56$).

Con respecto a las adolescentes mayores también presentaron los valores de correlación más elevados en las subescalas de Tendencia a Adelgazar e Insatisfacción con la Imagen Corporal. Se observó, entonces que ambas muestras comparten una correlación positiva, estadísticamente significativa ($p < .01$) en estas subescalas. (Ver tabla 2)

Es decir que, los indicadores de insatisfacción con el propio cuerpo y la tendencia a adelgazar, son los que aparecen más estrechamente relacionados a la dimensión de trastornos alimentarios.

En la tabla 3, se observa que en el grupo de adolescentes de 12-14 años existe una asociación positiva, altamente significativa ($p < .01$) entre las escalas del EDI-2: Insatisfacción con la Imagen Corporal (III) con Tendencia a Adelgazar (I).

En la muestra de adolescentes mayores entre 18-20 años se encontró una asociación positiva, altamente significativa ($p < .01$) en las escalas del EDI-2: Insatisfacción con la Imagen Corporal (III) con Tendencia a Adelgazar (I), Bulimia (II), Ineficacia (IV), Conciencia Interoceptiva (VI) y Ascetismo (VII) (ver Tabla 4).

Se puede observar que la Insatisfacción con la Imagen Corporal está estrechamente relacionada con el temor a la pérdida del control sobre el cuerpo, conduciendo tanto a conductas dietantes como a episodios de comer en exceso. Además, existe un marcado grado de confusión para reconocer y responder adecuadamente a los estados emocionales, conduciendo a sentimientos de incapacidad general y de vacío emocional.

Conclusiones

Se puede señalar que ambos grupos de adolescentes, comparten sentimientos de incapacidad general e inseguridad, los cuales están relacionados con una pobre autoestima, miedo a la madurez y percepción errónea o confusa en el reconocimiento de estados emocionales. Estos factores psicológicos están estrechamente relacionados con la insatisfacción con el propio esquema corporal.

También aparece en ambos grupos, la idea sobrevalorada del control del peso corporal, las conductas dietantes y el miedo a engordar. Todos estos constructos están presentes en la mayor parte de los trastornos alimentarios.

El hecho de que la mayoría de las adolescentes (sufran o no de trastornos alimentario) presentan una gran preocupación por la imagen corporal y una insatisfacción hacia su forma corporal nos conduce a poner una especial atención en el concepto de imagen corporal y su relación con los trastornos alimentarios (Buendía y Rodríguez, 1995).

Con respecto al grupo de adolescentes de 12 - 14 años, se interpreta que la presencia de ciertos indicadores conductuales, cognitivos y emocionales de patrones anómalos en el comer y la insatisfacción con la imagen corporal, están relacionados con la etapa evolutiva de crisis - el comienzo de la adolescencia - en la cual tienen lugar significativos cambios físicos y psicológicos, factores interpersonales y familiares que influyen en la formación y aceptación de la imagen corporal.

En los últimos años, la expansión creciente que se ha producido de los trastornos alimentarios ha puesto de relieve una mayor incidencia durante el periodo adolescente. Esta etapa ha sido considerada como un periodo intrínsecamente estresante, por el cambio que supone la entrada a la pubertad, tanto a nivel de apariencia física como con respecto a la aparición de caracteres sexuales femeninos, menarquía, dificultades de adaptación a un nuevo rol social, conflictos de identidad y de establecimiento de autonomía (Buendía, 1993).

Mientras que en el grupo de 18 – 20 años, se interpreta que la insatisfacción con la propia imagen corporal tendría que ver, más fuertemente, con los patrones socioculturales de la delgadez, altamente valorados. En este grupo se observó una tendencia a la preocupación excesiva por el cuerpo, el peso y las dietas, y cierta inclinación al descontrol, por medio de atracones. De hecho, nuestra sociedad nos proporciona una serie de modelos jóvenes, atractivas y delgadas, las cuales difícilmente pasan desapercibidas para la adolescente que es mucho más vulnerable a las modas en su afán de ser aceptadas y gustar al otro, convirtiéndose por ello en una población de alto riesgo para desarrollar algún trastorno alimentario.

Por lo tanto, en ambos grupos de mujeres, el grado de asociación estrecho encontrado entre las características de las alteraciones alimentarias y la variable insatisfacción de la imagen corporal, indicaría la importancia que tiene esta última respecto a la prevención de estos trastornos. Las actitudes negativas que presentan respecto a su propio cuerpo e imagen se muestran como uno de los

factores predisponentes y desencadenantes de los problemas alimentarios (Fernandez Aranda, 1997).

La apariencia física es una carta de presentación y de aceptación muy importante; la mujer delgada es mas fácilmente aceptada por la sociedad. La publicidad de mujeres modelo delgadas exitosas, ejerce una importante coacción sobre las mujeres en particular, y así, la mayor parte de las jóvenes y adolescentes se encuentran embarcadas en distintas dietas y conductas alimentarias restrictivas, con el deseo de alcanzar este modelo social que se impone. La preocupación excesiva por el peso está asociada a distorsiones de la imagen corporal, y, en consecuencia, a trastornos en la conducta alimentaria.

En definitiva, la insatisfacción corporal interactúa con múltiples factores predisponentes y desencadenantes, constituyendo un componente nuclear en el desarrollo de los trastornos alimentarios. Es por ello, que el objetivo fundamental de la problemática que se trata es diseñar estrategias de prevención primaria de los desórdenes alimentarios, a fin de desarrollar recursos positivos que promuevan la propia aceptación y el bienestar integral tanto físico como psicológico.

Referencias bibliográficas

Bruch, H. (1965). *The psychiatric differential diagnosis of anorexia nervosa. Anorexia Nervosa-Symposium* (Proceedings) Gottingen: Federal Republic of Germany.

Buendía, J. (1993): *Estrés y psicopatología*. Madrid: Pirámide.

Buendía, J.; Rodríguez, M. (1995): Anorexia nervosa and body image. Actas del XXV Congreso Interamericano de psicología, Puerto Rico.

Cervera, S.; Quintanilla M. (1995). *Anorexia nerviosa*. Pamplona: EUNSA.

Cooper, P.J.; Taylor M.J.; Cooper, Z. Fairburn, C.G. (1987). The development and validation of the Body Shape Questionnaire. *International Journal of Eating Disorders* 6: 485-494.

DSM IV (1996). *Diagnostic and Statistics Manual of Mental Disorders (DSM – IV)* Washington DC.:APA.

Fairburn, C.G.; Cooper, P.J. (1989) Eating disorders. En K. Hawton, P. M. Salkovskis, J. Kirk y D. M. Clark (Eds.). *Cognitive behavior therapy for psychiatric problems* (pp. 277-314). Oxford: Oxford University Press.

Fernandez Aranda, F. (1997): Trastornos de la imagen corporal en anorexia y bulimia nerviosa: evaluación y tratamiento. En Turón Gil, V. *Trastronos Alimetarios*. Barcelona: Masson.

Garner, D.M.; Olmstead, M.P. (1983). Development and validation of a multidimensional eating disorders inventory for anorexia nervosa and bulimia. Versión Española. *Inventario de Trastornos de la Conducta Alimentaria. EDI-2*. ediciones TEA. Madrid, 1998.

Perpiñá, C. (1994). Trastornos alimentarios. En Belloch, A; Sandín y Ramos. *Manual de Psicopatología*. Vol I..(pp. 531-555). Madrid: McGraw-Hill.

Thompson, J.K. (1990). *Body image disturbance: Assesment and treatment*. Elmosford, NY: Pergamon Press.

ANEXO

TABLA 1. Indicadores de alteraciones alimentarias (EDI-2) y trastornos en el esquema corporal (BSQ) en adolescentes mujeres.

EDAD	EDI-2											BSQ	
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI		
12-14 años	Media	8.7	3.2	10.5	8.9	7.6	10.3	6.1	12.1	8.7	13.7	9.0	98.6
	D.S	5.84	3.03	6.03	4.97	3.78	4.34	2.46	4.80	3.35	4.41	4.15	22.97
18-20 años	Media	9.0	5.0	13.9	9.8	5.9	10.3	6.6	9.5	8.0	12.0	9.4	99.1
	D.S	6.30	3.33	7.20	5.40	3.10	4.50	3.94	5.17	2.98	2.85	3.51	29.82
años	t	.742	.002**	.007**	.364	.009**	.967	.423	.006**	.321	.012*	.588	.004**

** p < .01

* p < .05

TABLA 2. Asociación de síntomas de alteraciones alimentarias (EDI-2) y esquema corporal (BSQ) en adolescentes mujeres.

EDAD	PEARSON	EDI-2											
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	
12-14 años	r	.71	.18	.56	.11	.25	.37	.22	.22	.21	.21	.15	.11
	p	.00	.12	.00	.38	.04	.00	.07	.07	.09	.23	.38	.38
18-20 años	r	.81	.49	.76	.46	.13	.50	.70	.28	.16	-.006	.32	.32
	p	.00	.00	.00	.00	.31	.00	.00	.02	.20	.96	.01	.01

TABLA 3. Correlación entre las subescalas Insatisfacción con la Imagen Corporal con Tendencia a Adelgazar del EDI-2 en mujeres adolescentes (12-14 años)

Subescala	Tendencia Adelgazar
Insat. Imagen Corporal	0.50 **

** $p < .01$

TABLA 4. Correlación entre la subescala Insatisfacción con la Imagen Corporal con las subescalas del EDI-2 en mujeres adolescentes (18-20 años)

Subescalas	Insat. Imagen Corporal
Tendencia Adelgazar	0.64 **
Bulimia	0.48 **
Ineficacia	0.36**
Conciencia Interoceptiva	0.45**
Ascetismo	0.57**

** $p < .01$

Trabajo realizado en el marco del Proyecto N° 4-2-9601 de la Facultad de Ciencias Humanas, UNSL. Directora: Dra. Mabel Labiano

Fundamentos en humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año IV - N° I/II (7/8) 2003 / pp. 163-172

Soledad y tendencia al aislamiento en estudiantes adolescentes. Su relación con el autoconcepto¹

María Lourdes Tapia
María Teresa Fiorentino
María Susana Correché
Universidad Nacional de San Luis
e-mail: mtapia@unsl.edu.ar

Resumen

El presente trabajo explora, en una muestra de estudiantes adolescentes, la relación existente entre los sentimientos de soledad - aislamiento y el autoconcepto. Esta última variable es considerada como un factor multidimensional que se operacionaliza en función de seis criterios: comportamiento social, estatus intelectual y escolar, imagen corporal, ansiedad, popularidad, bienestar y satisfacción. La muestra estuvo conformada por 71 adolescentes pertenecientes a Colegios Privados de la Provincia de San Luis, cuyas edades oscilaban entre 14 y 17 años. Se administraron dos cuestionarios: la Escala de autoconcepto de Piers-Harris (adaptación de M. Casullo, 1990) y el Cuestionario de aislamiento y soledad-CAS- (M. Casullo, 1996). De acuerdo a los resultados obtenidos, se encontró que los adolescentes presentaban un nivel bajo de aislamiento y soledad y un autoconcepto medio, ubicándolos en una categoría de población de bajo riesgo.

Abstract

The current study examines, in a teenager sample of students, the link between loneliness and isolation feelings and self-concept. This last variable is considered

¹ Asesor metodológico: Fabricio Penna. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis.

as a factor of many dimensions: social behavior, intelectual and scholar status, body image, anxiety, popularity and satisfaction. The sample was made with 71 teenagers belonging to Private High School of San Luis Province, between 14 and 17 years old. Two questionnaires were taken: The self-concept Scale of Piers-Harris (adapted by M. Casullo, 1990) y The loneliness and isolation questionnaire – CAS- (M. Casullo, 1996). According to the obtained outcomes, it was found that the teenagers had a low level of loneliness and isolation and an average self-concept. They were found as a low risk population category.

Palabras clave: aislamiento-soledad-autoconcepto-adolescencia

Key words: isolation – loneliness – self-concept - teenagers

Fundamentación

En la actualidad, los marcados cambios estructurales, sociales y culturales, han modificado las formas básicas en que las personas establecen sus contactos interpersonales. El debilitamiento de los vínculos familiares, la acentuación del individualismo, hasta el nivel del egoísmo, la fragmentación de los lazos sociales, han ocasionado un serio riesgo para la salud física y mental de las personas, menoscabando su capacidad de afrontamiento de situaciones estresantes.

Los individuos tienden a percibirse como constituidos por un cuerpo de necesidades que deben ser satisfechas constantemente y aunque establezcan vínculos con otros semejantes, la fragmentación de la experiencia y la progresión del individualismo, que destruye los vínculos comunitarios de sostén, hacen que se encuentren fundamentalmente solos entre otros individuos que persiguen su propia satisfacción. Es así, como en la actualidad se ha producido en los individuos, especialmente en las grandes ciudades, un incremento del aislamiento social y de la experiencia de soledad. Ambos fenómenos pueden coexistir, aunque uno no implica necesariamente al otro. No obstante, se ha considerado frecuentemente al aislamiento social como una situación que predispone a la aparición del sentimiento subjetivo de soledad.

Numerosos estudios sobre adolescentes que intentaron quitarse la vida, han encontrado que este comportamiento autodestructivo se halla fuertemente asociado a tendencia al aislamiento social y a la experiencia subjetiva de soledad, como así también, a baja autoestima (Blumenthal y Kupfer, 1990).

En general, se considera la adolescencia como un fenómeno evolutivo, socialmente situado, cultural e históricamente determinado; como una etapa importante en la constitución de los sistemas de la personalidad, en la cual el individuo se encuentra en un proceso de consolidación de sus habilidades y competencias, lo cual le posibilita su integración y adaptación al medio, internalizar pautas culturales y valores, permitiéndole desarrollar y asegurar su propia autonomía frente al medio. Es en esta etapa en que, debido a los importantes cambios psíquicos y corporales producidos, los adolescentes necesitan revisar y rehacer permanentemente su autoimagen .

El autoconcepto se define como una serie de actitudes relativamente estables que reflejan una evaluación de comportamientos y atributos personales (Martorell, 1992). El interés por su estudio se encuentra justificado científicamente por cuanto parte de la hipótesis de que un incremento en el concepto de sí mismo facilita, en términos generales, una mejoría en otras áreas de la personalidad.

Se considera que poseer una alta autoestima es tener una visión saludable de sí mismo, el sujeto se evalúa de forma positiva y está satisfecho de sus aptitudes. Una persona con baja autoestima muestra a menudo una actitud positiva ficticia, en un intento desesperado de demostrar a los demás -y a ella misma- que es una persona adecuada, o bien, puede retraerse por miedo a relacionarse con los demás, por temor a ser rechazado. La baja autoestima será de menor repercusión cuanto menor sea el número de áreas afectadas (académica, familiar, social, corporal, global).

Pese a que culturalmente se tiende a relacionar a la juventud con la edad de la sociabilidad, la experiencia de soledad se hace clara y patente en la adolescencia, momento de la vida en la que se observa un doble movimiento con sus figuras de apego, se desapega de los padres y busca nuevas relaciones con sus pares. Pretty, Andrewes y Collett (1994) afirman que la soledad fue descrita en la adolescencia vinculada con el fracaso en la satisfacción de necesidades de relación con pares y relaciones íntimas, es decir, con deficiencias en la obtención de un sentido de comunidad y un sentimiento de pertenencia a una estructura social que los sostienen. Los adolescentes suelen tener expectativas mayores acerca de sus habilidades y posibilidades sociales (ser exitosos socialmente), y de acuerdo a como resuelvan esta etapa, se posibilitará su acceso a la intimidad o a la caída en el aislamiento.

Investigaciones como la de Hojat (1989), asocian la soledad con la inmunocompetencia celular deprimida, con una menor actividad defensiva del organismo, la consideran como un «síntoma clínico» en la sociedad contemporánea re-

lacionada, en algunos casos, a depresión, ansiedad y problemas de salud mental (alcoholismo, depresión, suicidio y muerte accidental); y fundamentalmente, como uno de los problemas psicosociales más relevantes del fin de siglo XX.

Objetivos

Este trabajo, de carácter exploratorio, surge fundamentalmente con fines preventivos y tiene como objetivos:

- 1) Explorar la relación existente entre aislamiento-soledad y autoconcepto en una población de estudiantes adolescentes.
- 2) Contribuir a la comprensión del adolescente actual.

Método

Muestra

La muestra quedó conformada por 71 adolescentes (en un 92% de sexo femenino) pertenecientes a Colegios Privados del Nivel Medio de la provincia de San Luis, cuyas edades oscilaban entre 14 y 17 años ($M = 15.07$; $DE = 0.74$).

Dado que la selección de los sujetos estuvo determinada por la disponibilidad de acceso a las Instituciones Educativas, y no por alguna técnica de muestreo probabilística, la muestra es de carácter no representativa y no intencional, lo cual establece limitaciones en cuanto a la posibilidad de extender las conclusiones fuera del grupo estudiado.

Instrumentos

Se aplicaron los siguientes instrumentos psicológicos.

• **Cuestionario de aislamiento y soledad (CAS) de M.M.Casullo, 1996.** Es un cuestionario autoadministrable integrado por 25 ítems, los que pueden contestarse sobre la base de cuatro opciones de respuestas: «siempre, muchas veces, algunas veces, nunca». Doce de los ítems evalúan soledad y trece tendencia al aislamiento. Algunos ítems se computan de forma directa y otros inversa.

En la evaluación se consideró que aquellos sujetos cuyo puntaje en una subescala particular se ubicaban en el cuartil superior presentaban alto nivel de soledad.

dad y/o aislamiento. Aquellos que puntuaban en el cuartil inferior presentaban un nivel bajo. Los puntajes restantes fueron clasificados como promedio.

• **Escala de autoconcepto de Piers-Harris, 1964 (adaptación de M.M Casullo, 1990).** Consta de 80 ítems que miden las opiniones o sentimientos respecto al self (autoconceptos), operacionalizados en función de seis criterios (sub-escalas): comportamiento social, estatus intelectual y escolar, imagen corporal, ansiedad, popularidad, bienestar y satisfacción. Los ítems deben responderse con «Si» o «No» de acuerdo a lo que piensen los sujetos sobre sí mismos.

Los valores promedio comprendidos entre los percentiles 40 y 60, indican niveles medios en el factor. Aquellos sujetos que obtuvieron puntajes entre los percentiles 5-35, se los consideró con un nivel bajo en autoconcepto y los que puntuaron entre los percentiles 65 y 95 con un nivel alto.

Procedimiento

Los instrumentos se administraron en forma colectiva a la totalidad de los sujetos. Se distribuyeron los cuestionarios y se informó acerca de cómo contestar a los ítems de las pruebas. Se enfatizó en que debían contestar todos los ítems y se dejó aclarado que no había respuestas correctas o incorrectas.

Se evaluaron ambos instrumentos y se procedió al análisis estadístico de los mismos.

Análisis e interpretación de resultados

Análisis e interpretación del Cuestionario de aislamiento y soledad (CAS)

Teniendo en cuenta la muestra total, se calculó la media y la desviación estándar para cada una de las variables, obteniéndose los siguientes resultados:

TABLA 1. Valores del Cuestionario de aislamiento y soledad en la muestra total

MUESTRA TOTAL (N= 71)	AISLAMIENTO	SOLEDAD
MEDIA	22.08	18.26
DE	5.74	5.15

De acuerdo a estos valores, los adolescentes explorados presentan bajos niveles de soledad y aislamiento (las medias se ubican en el cuartil inferior).

En soledad un alto porcentaje de los sujetos (77.46%) se ubicó en el cuartil inferior y los restantes (22.54%) en la mediana. En cuanto a la variable aislamiento, también el mayor porcentaje de los adolescentes (76.06%) obtuvo puntajes que se registraron en el cuartil inferior y el resto (23.94%) en la mediana.

Análisis e interpretación de la Escala de autoconcepto

TABLA 2. Valores en la Escala de autoconcepto en la muestra total.

MUESTRA TOTAL (N= 71)	AUTOCONCEPTO
MEDIA	58.25
DE	9.40

De acuerdo a estos resultados, los sujetos (72% de los adolescentes) presentan un nivel medio en autoconcepto (percentil 50), mientras que el 19.55% un autoconcepto alto y sólo el 8.45% un concepto de sí mismo bajo. Estos resultados están indicando que los adolescentes pertenecientes a la muestra, al momento de ser evaluados, presentan aspectos aceptados de su persona, definiéndose a sí mismos de manera positiva.

Análisis e Interpretación de las Subescalas del autoconcepto

MUESTRA TOTAL (N= 71)	C.S	E.I	I.C	A	P	B.S
MEDIA	12.83	13.32	8.87	9.87	8.71	7.59
DE	3.43	2.79	2.53	2.61	2.55	1.62

TABLA 3. Valores obtenidos en las subescalas de autoconcepto en la muestra total.

De acuerdo a los valores que se observan en la Tabla 3, los adolescentes presentan un nivel medio (percentil 60-40) en las distintas dimensiones del auto-concepto, a excepción de la subescala imagen corporal (percentil entre 10 y 25). Esto indica:

- **Comportamiento Social:** los resultados obtenidos señalan que los adolescentes no presentan dificultades marcadas para relacionarse interpersonalmente, respetando las normas y pautas establecidas, relacionándose con los otros de manera adecuada y asimilando las reglas y normas sociales.

- **Estatus Intelectual y Escolar:** en este factor los sujetos obtuvieron un puntaje que indica que se encuentran satisfechos con sus logros académicos y su rendimiento escolar. Valoran su capacidad intelectual, sus ideas y sus habilidades creativas, lo cual les permite una participación en las actividades escolares con seguridad, desenvoltura y espontaneidad, mostrando una preferencia por las actividades de trabajo en equipo, resultado de su adaptación al grupo.

- **Imagen Corporal:** los sujetos, en promedio, presentan una imagen negativa de su cuerpo, posiblemente como resultado de una continua comparación con el "cuerpo social fantaseado" tomado como modelo. Los adolescentes se encuentran atravesando múltiples cambios corporales, acompañado de una reestructuración de su esquema corporal, el cual puede coincidir en mayor o menor medida con la imagen real. Estos cambios evolutivos cobran gran importancia en nuestra sociedad que pugna por la estética, y que valoriza por sobre todo un cuerpo ideal, esbelto y delgado que en muchos casos resulta inalcanzable. Los resultados obtenidos en esta subescala no pueden dejar de relacionarse con las demás. Si los sujetos no están satisfechos con su cuerpo, e incluso, en muchas ocasiones este le provoca vergüenza, influirá probablemente en su comportamiento social, limitando, en ciertas ocasiones, los contactos sociales. Sin embargo, en la muestra explorada, no se observan dificultades en el área de las relaciones interpersonales.

- **Ansiedad:** los puntajes promedio obtenidos, indican que los sujetos presentan una ansiedad de nivel medio, que les posibilita enfrentar situaciones conflictivas con estrategias dirigidas tanto a resolver el problema como a regular la emoción. Esto es de gran importancia dado que estos niveles de ansiedad moderados no resultan paralizantes, permitiéndoles desenvolverse de manera óptima en las diferentes situaciones.

- **Popularidad:** en esta dimensión se obtuvo un puntaje promedio lo cual resulta coherente con lo anteriormente interpretado. Los adolescentes explorados, teniendo como criterio la comparación con los pares, realizarían una autoevaluación de sí mismos en la que no se perciben ni como superiores o inferiores a los

mismos. Probablemente atenderán a rasgos positivos más que a los negativos en las demás personas, incidiendo esto de manera positiva en su popularidad.

- Bienestar y Satisfacción, también en esta subescala los valores promedio obtenidos pertenecen a un nivel medio, indicando que estos sujetos se encuentran satisfechos con la forma de vida que llevan, lo cual es un importante indicador de salud y bienestar psicológico.

Análisis e interpretación de los resultados de las correlaciones entre el Cuestionario de aislamiento y soledad (CAS) y la Escala de autoconcepto

Se calculó el coeficiente de correlación de *Spearman* con el objeto de establecer relaciones entre las variables soledad - aislamiento y autoconcepto. Se determinó trabajar con dicho estadístico dado que la muestra no cumplió con los requisitos para la aplicación de un coeficiente paramétrico.

TABLA 4. Correlaciones entre el Cuestionario de aislamiento y soledad (CAS) y la Escala de autoconcepto en la muestra total.

Teniendo en cuenta estos resultados, aislamiento y soledad correlacionarían de una manera negativa, altamente significativa, con autoconcepto, indicando que cuanto mayor sea el sentimiento de soledad y la tendencia al aislamiento menor será el concepto que el sujeto tiene de sí mismo. Por el contrario, cuanto más bajo sea la experiencia de soledad y aislamiento experimentado, como ocurre en esta muestra de adolescentes estudiados, más elevada será la percepción de sí mismo (habilidades, cualidades, actitudes, vínculos con otros, etc.) y los sentimientos de bienestar y de adaptación e integración psicosocial percibidos.

Conclusiones

Los adolescentes explorados (escuelas privadas de la ciudad de San Luis) presentan un bajo nivel de aislamiento y soledad, y en general, poseen un adecuado concepto de sí mismos. Esto les permite experimentar un sentimiento de bienestar psicológico asociado a las relaciones que establecen con los otros sig-

nificativos y con respecto a la visión que tienen de sí mismos; estas características los ubicaría en una población de bajo riesgo.

A partir de los resultados encontrados, se podría inferir, que estos adolescentes no tenderían a aislarse en situaciones conflictivas y, en general, en situaciones interpersonales se sentirían contenidos y apoyados, experimentarían satisfacción en las relaciones sociales y una adecuada confianza en sus pares y otros significativos.

Es importante destacar que la ciudad de San Luis cuenta con una población estudiantil, que por su baja densidad, permite a los adolescentes, establecer lazos estrechos con sus pares, profesores y familiares, creando vínculos sólidos y fluidos.

En cuanto a los factores que conforman el autoconcepto, en general, se registró un nivel medio, con excepción a imagen corporal, dimensión en la que se obtuvo un bajo nivel. Esto, probablemente, sería consecuencia de las características propias de la etapa evolutiva por la que transcurren los sujetos de la muestra, como así también, del alto porcentaje de individuos de sexo femenino que la conforman, condiciones éstas, que los hacen extremadamente vulnerables al juicio y a la crítica de los demás. A esto se le sumaría la exposición a una cultura posmoderna donde la apariencia física y la imagen son sobrevaloradas mostrando como modelo un "cuerpo social fantaseado". Sin embargo, al presentar un adecuado repertorio de conductas sociales esto les permite moderar el impacto de las exigencias estéticas y valorar, por el contrario, los lazos de amistad, la pertenencia a un grupo de referencia y a experimentar sentimientos positivos relacionados a sus logros, sus potencialidades y sus habilidades creativas. Las dificultades y los obstáculos son percibidos como desafíos, no provocan una ansiedad paralizante, lo cual les permite desplegar estrategias de afrontamiento adecuadas para la resolución de los problemas y un sentimiento de bienestar y satisfacción con respecto a la forma como transcurre sus vidas.

Por las características de la muestra, de carácter no representativa y no intencional, las conclusiones se limitan a la población estudiada, por lo que sería interesante, en una posterior investigación, utilizar una técnica de muestreo probabilística, extendiendo los resultados a un grupo mayor de adolescentes.

Referencias bibliográficas

Blumenthal, S. y Kupfer, D. (comps.)(1990): Suicide over the life cycle: Risk factors assessment and treatment of suicidal patients. *Whashington: American Psychiatric Press.*

Casullo, M. (1990). El autoconcepto técnicas de evaluación. *Buenos Aires: Editorial Psicoteca.*

Casullo, M. (1996). Evaluación psicológica en el campo de la salud. *Barcelona: Paidós.*

Hojat, M. y Crandall, R. (eds.)(1989). Loneliness theory, Research and Applications. *USA: Sage Publications.*

Martorell, M. (1992). Socialización, hiperactividad, autoconcepto y retraso mental en niños y adolescentes. *Técnicas de evaluación psicológica-vol III. Valencia: Editorial Promolibro. Valencia.*

Piers, E. (1984). Piers Harris Children's Self-Concept Scale Revised Manual. *Los Ángeles: WPS.*

Pretty, G., Andrewes, L. y Collett, C. (1994), "Exploring Adolescents' Sense of Community and its Relationship to Loneliness", Journal of Community Psychology, Vol. 22.

Fundamentos en humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año IV - N° I/II (7/8) 2003 / pp. 173-216

Elementos para una sociolingüística de la solidaridad en la Comunidad Menonita de Bogotá¹

John A. Roberto
e-mail: john.roberto@iula.upf.es

Resumen

El menonita ve a Jesús en el Otro, su “extrañamiento de Dios” lo conduce a buscarlo en el ‘hermano’. La solidaridad es el motor de sus acciones, de sus obras y de sus sermones. Mediante el estudio de su lenguaje encontramos que dicha solidaridad se hace tangible, paralingüísticamente en el llanto y el silencio, lingüísticamente en el uso de las formas pronominales ‘nosotros’ y ‘tú’, y discursivamente, en la imagen metafórica. El proceso es el siguiente: siendo que el ‘yo’ presenta la necesidad de Dios (extrañamiento) y consciente de que por sí solo no conseguirá su objetivo, se solidariza con el ‘otro’ para formar una unidad compacta, el ‘nosotros’, abriendo espacio a una acción lingüística racional – y cooperativa, lógicamente –, cuyo principio fundamental es ser ideal. Pero ¿cómo superar la imperfección del lenguaje? ¿cómo lograr que todos y cada uno de los miembros de la comunidad se sientan tocados y afectados por un único discurso? La respuesta surge de la retórica, con la metáfora, y de la semiótica, con el silencio. La idea no radica en lograr el lenguaje perfecto sino presentarlo de una manera tan inacabada que esté próximo a la pretendida perfección. En efecto, la metáfora y el silencio logran hacer tan ambiguos los enunciados que consiguen los tornan universales. El llanto, por su parte, es sólo corroboración del sentimiento de identificación alcanzado por el fiel quien se siente solidariamente apoyado en su desconsuelo frente a la ausencia de Dios, frente al sufrimiento y la contingencia.

Abstract

The menonist sees the Other in Jesus, its “longing to God” leads him to seek God in his “brother”. Solidarity is the booster of his actions, his work and his sermons.

¹ Agradecimientos al pastor Pedro Stuky.

Through the study of his language, we find out that such solidarity is paralinguistically palpable on the weeping and the silence; linguistically, in the usage of the personal pronouns: “we” and “you”, and discursively, in the metaphorical image. The process can be described as follows: since the “self” has the need of God (longing) and it is aware of the fact that it is not possible to achieve its objective by himself, joins together with the “other” to form a compact unity, the “ourselves”, opening a wide space to a rational linguistic action -logically a cooperative one- (“communicative action”, Habermas, 1987), which main principle is to be *ideal*. But the question is how to overcome the imperfection of language, how to succeed in the goal of making feel every member of the community that it is touched and affected by a unique discourse. The answer emerges from the rhetoric, with the metaphor, and from the semiotic, with the silence. The idea is not to achieve a perfect language, but to present it in such an endless way that it is near the desired perfection. In fact, the metaphor and the silence succeed in making the statements so ambiguous that they turn into universal ones. The weeping, as far as it is concerned, is just a corroboration of the feeling of identification got by the faithful who feels that it is solidary supported in his grief because of the absence of God in the suffering and contingency.

Palabras clave: lenguaje, sociolingüística, religión, menonitas, solidaridad

Key words: language, sociolinguistics, religion, solidarity

1. Presentación

Las páginas que siguen son el resultado de la convivencia con los miembros de la comunidad religiosa de los Menonitas de Bogotá, por un periodo cercano a un año durante 1999. Dada la dificultad de transcribir el corpus recogido mediante grabaciones, aquí solo se expondrán los resultados basados en una pequeña parte, la referente a los momentos de oración. Del título se desprende, además, que este documento trata tan solo de proponer una manera de entender el fenómeno religioso, sin llegar a un análisis profundo del mismo.

2. Hipótesis

Los miembros de la Iglesia Cristiana Menonita recurren a la solidaridad compasiva como vehículo de superación de las contingencias cotidianas. Este princi-

pio social se expresa paralingüísticamente en el silencio y el llanto, y lingüísticamente en el empleo de los pronombres personales ('tú', 'nosotros'), así como de la metáfora en tanto elementos que hacen ambiguo y polisémico el discurso.

3. Marco conceptual: Habermas y la religión: la solidaridad como función de consuelo

El propósito de este apartado es el de efectuar una revisión general del pensamiento del filósofo alemán Jürgen Habermas respecto a la religión. Su *Teoría de la acción comunicativa*, universalmente conocida y convalidada en la modernidad, resulta de un gran interés para corroborar la hipótesis de trabajo. La elección del modelo habermasiano no es fortuita, responde a un interés deliberado por cubrir dos cuestiones: i) su modelo es 'comunicativo' o, por qué no decirlo, lingüístico y, ii) los conceptos de *solidaridad* y *consuelo* explican satisfactoriamente la 'problemática social' característica de la comunidad en estudio (Iglesia Cristiana Menonita).

La visión que Habermas tiene de la sociedad, y con ella de la religión, es de carácter evolutivo; según este filósofo alemán, en la actualidad la evolución socio-religiosa ha alcanzado el nivel de una ética universal comunicativa. Superados los estadios anteriores (sociedades arcaicas y civilizaciones primitivas), la modernidad está tipificada por una tendencia universalista, que para el caso de la religión dio inicio con la entrada en las grandes religiones monoteístas. Dicha tendencia moderna ha convergido en un punto permite la aparición de ideologías, guía un principio de tolerancia y posibilita el diálogo.

Con el advenimiento de la modernidad se empieza a entender el mundo creado independiente, distinto de su Creador, obediente de sus propias leyes, en donde se accede a la razón crítica como mediadora de la libertad del hombre. Se abre, pues, un abanico extenso de posibilidades ideológicas locales como son el induísmo, el cristianismo –y todas sus variantes– el gnosticismo, el agnosticismo, la nueva era, etc., en un sincretismo que nadie dudaría en calificar de pagano.

Este empleo profano que Habermas hace de las ideas religiosas tiene sus orígenes en la teoría del "*Zimzum*" de Isaak Luria según la cual Dios se 'contrae', se retira, se autolimita, se exilia del mundo para dar paso a la libertad humana. Ahora, lo divino no lo abarca todo como sucedía en las sociedades primitivas, con ello Habermas se mantiene fiel a su sentir sobre la autonomía humana. No

obstante se sigue conservando un indicio, un rastro de la presencia divina en el mundo y por ende el hombre vive con el deseo constante de alcanzar la redención, es una manera que tiene Habermas de conciliar la autonomía humana con el anhelo de lo absoluto en el 'extrañamiento' de Dios por el hombre: "El Dios creador es el Dios que se retira y vuelve a sí. Su presencia es ahora la creación y su 'otro yo' la humanidad." (Mardones, 1998: p. 31)

Podría parecernos que los conceptos habermasianos tienden a negar alguna utilidad a la religión pero, si bien observamos el tránsito evolutivo de las sociedades y en ellas del pensamiento filosófico práctico al crítico tendremos lo siguiente: el propósito de la religión es evitar el caos haciendo soportables las contingencias sociales y religiosas como son la enfermedad, la muerte o el sufrimiento. Es este un proceso en el que se toma conciencia de lo religioso, es decir, se racionaliza, pero que no conduce a la desesperación o el abandono frente a la pesada carga de la realidad, aquí la religión entra a cumplir una «función de consuelo» basada en el principio de aceptación de la contingencia. Si la razón crítica permitió tomar conciencia frente a lo antes mítico y mecánico, la religión nos ayuda a convivir con ello.

El sufrimiento, reconoce Habermas, es un hecho que se escapa a todo tipo de racionalidad y, por ende, a toda forma de argumentación o de diálogo, resulta imprescindible, pues, apelar a la solidaridad compasiva del otro; en suma, el sufrimiento no se supera con la razón (individual) sino con la solidaridad (colectiva). Al respecto asegura Mardones (1998: p. 123): "Percibo así que la inteligibilidad plena del sufrimiento se alcanza en el caminar solidario y la praxis de la liberación con el otro."

La acción comunicativa implica que la existencia humana es dependiente del otro, para el caso de la religión, del "otro-víctima": la felicidad de los vivientes – asegura Mardones – está levantada sobre el sacrificio solidario de los mártires, del recuerdo de los muertos, recuerdo de un sufrimiento que, en últimas, nos hace humanos. Aquello no nos resta libertad, todo lo contrario, partimos de ella cuando nos hacemos responsables de ese otro. Pensar en el otro como un 'hermano' da sentido a la existencia y nos salva de las contingencias.

«En suma, el desafío de la *solidaridad* con el "otro-víctima" que está en la base de mi existencia y de las *libertades* concretas de que dispongo, me conduce a la cuestión de si esta relación solidaria tiene un futuro o no, o dicho de otra manera, si la *universalidad* que establece se abre verdaderamente a un horizonte de *esperanza* en el que quepan todos²." (Mardones, 1998: pp. 128–129)

² Cursivas mías.

Ello se debe a que hacemos parte de un mundo de la vida común regido, en este terreno, por el universalismo del sufrimiento, así, la ética universal y la fuerza argumentativa universal tienen sus cimientos en el sufrimiento compartido. El trato igualitario y la solidaridad son las consecuencias lógicas de nuestra pertenencia a una hermandad en el sufrimiento.

No obstante, el resultado de esta sumatoria universalista no puede entenderse como el de semejanza = solidaridad; la acción comunicativa, racional y libre, ha de vivirse mejor en este sentido diferencia = solidaridad o, en términos concretos, “unidad en la diversidad”. Ser solidario implica reconocer que “nosotros” somos diferentes de “ellos”, pues el principio de semejanza carga consigo un grado de comparación triádica malsana “A es más semejante a B que C.”

«El procedimiento universalista corre el peligro de ser ciego a los propios condicionamientos culturales y tratar de hacer pasar una ideología sociocultural particular, nacionalista, por universal. El único modo de hacer justicia a la otredad del otro es reconocer su diferencia. Se trata de un universalismo que funciona dentro de los límites de “nosotros” y de “ellos”». (Mardones, 1998: p. 143)

En conclusión, la evolución racional que percibe Habermas va guiada en dirección de una sociedad secularizada y desacralizada y por ello libre y justa. Habermas confía en la racionalidad enunciativa del hombre para superar la religión, es decir, confía en un hombre con mayoría de edad que acepte racionalmente las diferencias del otro y lo reconozca. Pero acepta, igualmente, el recurso a la función de consuelo para sobreponerse al sufrimiento irracionalizable; consuelo que depende de un(os) otro(s), así comprende y atiende a la solidaridad.

4. Análisis de la muestra

La recolección de la muestra fue efectuada en las Iglesias Menonitas de Teusaquillo y Ciudad Berna de Bogotá, durante los meses de octubre y noviembre de 1999 y luego de un año de permanencia constante en dichas comunidades. Los informantes son en su totalidad 5 (Tabla 1), que podemos caracterizar en términos generales de la siguiente manera:

No. Informante	Datos generales	Oraciones que pronuncia
1	Pastor principal de la Iglesia de Teusaquillo. Hombre entre los 45 y 55 años de edad. Fundador de la Iglesia a nivel nacional. Nacido en Antioquia pero de padres americanos.	1,2, 6
2	Pastor encargado en la Iglesia de Teusaquillo. Hombre entre los 35 y 45 años de edad.	3
3	Pastor encargado en la Iglesia de Teusaquillo. Mujer entre los 35 y 40 años de edad.	4, 5
4	Pastor encargado, ante la ausencia permanente de un pastor principal, en la Iglesia de Ciudad Berna. Hombre negro, entre 30 y 40 años de edad. Su misión es la de predicar, orar y cantar.	7,8
5	Pastor encargado en la Iglesia de Ciudad Berna. Mujer negra, entre los 35 y 40 años de edad. Coopera con el inf. 4 en la dirección del culto dominical, aunque su labor se limite a las oraciones.	9

Table

En la Tabla 2 se presentan de manera esquemática los resultados generales que arrojó el estudio sobre nueve textos de oraciones y de donde se decidió tomar los pronombres y las construcciones metafóricas como objeto del análisis:

	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7	O8	O9	Total
1°. Ps	0	0	0	0	0	11	0	0	0	11
2°. Ps (tú)	12	20	18	36	12	41	0	19	11	169
2°. Ps (usted)	0	0	0	0	0	4	0	0	0	4
3°. Ps	0	0	1	1	0	9	1	0	0	12
1°. Pp	27	16	18	43	8	17	3	30	6	168
2°. Pp	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3°. Pp	0	0	0	0	0	9	0	0	0	9
Total	39	36	37	80	20	91	4	49	17	373

Tabla 2: Frecuencia de uso de las formas pronominales en las oraciones (O) menonitas

Los resultados mostraron que de un total de 373 formas pronominales que aparecen en las 9 oraciones tenemos:

- a) 11 corresponden a la 1ª. Persona del singular
- b) 169 corresponden a la 2ª. Persona del singular en su forma «tú»
- c) 4 corresponden a la 2ª. Persona del singular en su forma 'usted'
- d) 12 corresponden a la 3ª. Persona del singular
- e) 168 corresponden a la 1ª. Persona del plural, «nosotros»
- f) 0 corresponden a la 2ª. Persona del plural
- g) 9 corresponden a la 3ª. Persona del plural

Es decir, que el «tú» y el «nosotros» comprenden más del 80% del total de los pronombres

De otro lado, diremos que son constantes y reiteradas las construcciones de tipo metafórico a niveles diversos: palabras, oraciones, frases y discursos.

	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7	O8	O9	Total
Metáforas	6	5	6	19	4	18	3	9	5	75

Tabla 3: Frecuencia de uso de las construcciones metafóricas en la oración menonita

Al lado de estas unidades cuantificables tenemos otras no cuantificables, pero que hemos de tratar pues son constantes para-lingüísticas adscritas al contexto discursivo del menonita; hablamos del silencio y el llanto, y de ellas trataremos más adelante.

Tipología de la oración Menonita

En este punto pretendemos ofrecer una clasificación general de lo que son los espacios de oración en la Iglesia Menonita. Clasificación que es el producto de la labor como observador – participante efectuada en el transcurso de ocho meses de convivencia con la comunidad y que sin dejar de lado su carácter subjetivo, creemos corresponde con los tipos de interacción verbal reales y concretos establecidos por dicha comunidad para dar gracias a Dios.

La oración dominical en la comunidad menonita no se efectúa siempre de la misma manera, existen una serie de variedades determinadas por el contexto

situacional en que ocurran. Atendiendo a la forma y al contenido es factible ofrecer una clasificación general de las oraciones en tanto su naturaleza flexible, es decir, cambiante y creativa. Así, pues, determinamos diez 'formas puras' de oración que son: comunitaria, grupal, simultánea o polifónica, monofónica, exofórica, endofórica, rítmica, textual, testimonial y reflexiva. La denominación de 'formas puras' responde a un interés netamente teórico, pues en la práctica solo encontramos realizadas 'formas mixtas o complejas'.

VARIANTES	TIPOLOGÍA	CARACTERÍSTICAS
Participantes	Comunitaria	Cuando todos los miembros de la comunidad participan al unísono.
	Grupal	Cuando la comunidad se organiza en grupos reducidos de dos, tres o cuatro personas y piden por las necesidades mutuas (en la gran mayoría de los casos resulta imposible de grabar).
Voz	Simultánea	No hay una persona en particular que lleve la vocería de la oración sino que múltiples voces se escuchan simultáneamente.
	Monofónica	El pastor o un representante de la comunidad efectúa la oración mientras los demás participan de ella en voz baja o en silencio.
Modo	Rítmica	Le antecede un himno o cántico que apoya el contenido de la oración.
	Textual	Le antecede la lectura, generalmente de un texto bíblico del cual se parte para motivar la oración.
	Testimonial	Le antecede una sección de testimonios, en la oración se ruega por las peticiones los testimoniantes.
	Reflexiva	Le antecede una reflexión hecha por el pastor o cualquier otro miembro de la comunidad y sobre asuntos variados.
Referente	Exofórica	Cuando la oración está motivada por algún acontecimiento exterior que haya despertado en interés de los participantes: "agradecer por las casas que fueron entregadas en Ciudad Bolívar el sábado pasado", "pedir por la salud de Luz Mía".
	Endofórica	Cuando no hay un acontecimiento en especial que motive la oración, sino que el vocero escoge espontáneamente un o uno hechos intrascendentes a los cuales hacer alusión. Por lo general son los temas recurrentes como dar gracias por la vida o cuestiones similares.

Tabla 4: Tipología de las formas "puras" de oración en la comunidad menonita

Un acercamiento analítico a los grados de recurrencia que tenían las formas mixtas en un día normal de culto nos llevo a determinar los siguientes porcentajes: empleo de 7 formas mixtas de oración, de las cuales 3 correspondieron a la forma 'comunitaria-monofónica-endofórica-reflexiva', 2 a la forma 'comunitaria-monofónica-exofórica-testimonial', 1 'grupal-monofónica-exofórica-testimonial' y, 1 'comunitaria-simultánea-endofórica-rítmica'.

A través de un acercamiento similar a las formas simples podemos determinar, en la Tabla 6, las frecuencias de uso de cada una de ellas tomando como dato general un total de 24 oraciones correspondientes a 4 cultos:

N° Total	Participantes		Voz		Modo				Referente	
	Comunit.	Grupal	Simult.	Monof.	Rítm.	Text.	Test.	Reflex.	Exo.	Endo.
24	19	5	4	20	10	4	8	4	9	15

Tabla 5: Frecuencia de uso de las formas simples en cuatro cultos dominicales

De los análisis cuantitativos efectuados tanto sobre las formas simples como mixtas podemos percibir claramente el predominio de la oración tipo comunitaria-monofónica-rítmica-endofórica.

5. Análisis lingüístico

Semiótica del Silencio

«Julia Kristeva abraza el deseo de que se desarrolle una *lingüística* del habla. No sé si eso es posible, aunque hay que reconocer que ésa es la intención, por lo menos inicial, de Chomsky. A nivel semiótico tenemos la metapsicología lacaniana como, a mi juicio, el mejor de los esfuerzos en este sentido. Como es sabido, fundamenta Lacan su concepción e la tesis de que el inconsciente está estructurado como un lenguaje. Expresión no totalmente carente de equívoco, que yo desearía reformular diciendo que el inconsciente está estructurado semióticamente.»

La anterior nota tomada de la ponencia del doctor José Ramírez González, en el marco de apertura del seminario sobre el silencio -efectuado en España en 1992-, nos permite apreciar, con una claridad difícil de obtener, la importancia de

llegar a vincular en un todo coherente las teorías diversas sobre el 'lenguaje' cuando se trata de estudiar el 'lenguaje en uso', que no es lo mismo. Así, pues, saber lo que *dicen* y *hacen* los hablantes implica recurrir a la semiótica como extensión interpretativa de la lingüística en los asuntos de las manifestaciones del habla en contextos comunicativos específicos. A la etnografía del habla le son inherentes las posiciones extralingüísticas, que no por ello dejan de ser socioculturales.

Peirce en su pensamiento lógico ya daba un lugar importante a la semiótica ("teoría general de los signos") al definir el símbolo como aquellas representaciones que tienen existencia en cuanto se actualizan en la presencia del entendimiento. Si el silencio y el llanto pueden ser interpretados es lógico llamarles símbolos y, por qué no, signos con características propias.

El Silencio: decir tácito de los Menonitas

Si asumimos, como lo venimos haciendo, que el silencio está dotado de sentido, hemos de abordarlo como el problema de un signo y por ende compuesto en su estructura de un significante y un significado.

"Siguiendo un poco el modo de ver inspirado por Lacan, diríamos que cada vez que queremos explicar con palabras el significado que da sentido a un significante, lo que hacemos es crear un nuevo significante ... Eso muestra el deseo metonímico, según el cual el significado nunca se deja apresar totalmente." (González, 1998: p. 43)

Con el silencio el problema se resuelve puesto que cubre mucho más de lo que decimos (es polisémico), no obstante, como categoría de análisis no concuerda del todo con las categorías típicamente lingüísticas. Así pues, apoyados en la función expresiva característica del silencio –y del llanto, como lo veremos más adelante– recurriremos a designar el fenómeno lingüístico como un caso particular de lo semiótico.

Para nadie resulta novedoso el valor socio – cultural inscrito al dominio del empleo de los silencios. Quien ha tenido la oportunidad de interactuar bajo el amparo de diferentes culturas y, aún, pequeñas comunidades, sabrá reconocer el valor comunicativo propio a los 'giros' no-sonoros.

Como vemos, el silencio –y el llanto– trascienden el ámbito de lo lingüístico para enmarcarse en la semiología. Sea que hablemos o callemos, nos implicamos continuamente en 'actos de poder', lucha o acto de violencia –en el decir de Maurice Blanchot– que pone al hombre contra la sociedad en la consabida lucha

por la libertad y la individualidad. Sin embargo, el silencio adquiere un sentido anárquico en cuanto constituye la expresión más fiel y, curiosamente, paradójica del ser individual y social a la vez. Es decir, el silencio mantiene la unidad en medio de la diversidad, cohesionando al grupo respetando la individualidad.

Lo anterior nos conduce a aceptar el silencio como un fenómeno concreto, real, empírico, pues, “todo aquello que decimos o pensamos, por el hecho de decirlo o pensarlo, ya es». El no-ser del silencio es «ser» en cuanto comunica algo, no solo las sensaciones visuales o auditivas de la palabra impresa o dicha refieren, el lenguaje puede tener sentido aun cuando la referencia no exista o sólo lo haga por virtud del lenguaje y del pensamiento.

Pero ¿qué podemos decir del papel que desempeñan los continuos silencio, silencios estratégicos, en los momentos de oración menonita? Sin duda mucho. Intentaremos, pues, sintetizar la cuestión tratando de no olvidar elementos importantes, relacionados y/o explicativos.

Primero, debemos mencionar que el silencio en una conversación no es el mismo al interior de una comunidad religiosa en oración. Aquí, varían el propósito, el tiempo (duración) y los efectos. A pesar de esto, y pese a las diferentes clasificaciones que se den del silencio siempre habrá algo que lo caracterice, una esencia permanente que pretendemos desentrañar.

La lógica de las emociones como en la risa, el llanto o el silencio constituyen las tres formas de la experiencia de lo indecible, no se enmarcan como la palabra a regímenes de verdad o de certeza frente a la realidad, pues, precisamente, con ellos se pretende acceder a una dimensión simbólica de lo espiritual, alejarse, distanciarse, desentenderse de lo mundano en la ambigüedad de lo no dicho. No son gratis los espacios consecutivos que el pastor presta a los silencios, en ellos los fieles dicen para sí lo que no pueden decir a los demás, confiesan en público pero a su interior las necesidades, faltas y anhelos.

El menonita requiere de estos espacios anacrónicos para socializar de una forma mística y ritual, esa es la función social del silencio manifiesta en una doble imposibilidad en el habla: no decir nada o decir nada. Hablamos de la apariencia del entendimiento que se da al callar, “el que calla otorga” dice el adagio popular, así se mide el poder majestuoso de la sensibilidad compartida por el grupo.

Este es el principio básico que se da cuando a un grupo accede por vez primera un no miembro, el silencio reprueba y excluye a la persona en tanto ratifica la unidad de quienes efectúan la exclusión. No es, en esencia, lo mismo en la iglesia menonita, aunque no podamos negar que la curiosidad del recién llegado frente a los momentos prolongados de silencio le identifican como advenedizo.

El pastor sabe que con el silencio “toda palabra aumenta de valor” pues refuerza la ya de por sí ambigüedad metafórica de sus discurso produciendo un efecto de cercanía con el beneficiario:

“Señor, ponemos ante ti sus sentimientos de la semana (silencio)
las preocupaciones (silencio)
los hijos - las hijas (silencio)
los padres (silencio)
cada uno va poniendo ante ti Señor (silencio)
las confusiones - las preocupaciones (silencio)”

Sin lugar a dudas todos tenemos sentimientos, padres o familiares por quien preocupamos y los espacios lanzados después de las palabras son llenados por el creyente con sus experiencias particulares, en una forma de discurso complejo en el cual todos intervienen y todos lo construyen.

Un segundo elemento que viene en apoyo de la supuesta solidaridad menonita está dado por el “compartir las tristezas y las alegrías” con la comunidad mediante lo que Tacussel¹ denomina “fraternidad silenciosa de la comunión.”. El silencio religioso suspende toda temporalidad mundana.

Cúspide de la experiencia solidaria que implica necesariamente una cierta dosis de masoquismo que el psicoanálisis² explica en consideración del sometimiento al fetiche. El sujeto llora no por contar sus penas al ‘público’ sino por la solidaridad en el silencio que el grupo le brinda. Tal vez sea esta la razón de que en la mayor parte de los casos el llanto sobrevenga luego de la sesión de peticiones, es decir, en el espacio que abre el pastor para pedir por todos y cada uno de los afligidos. En muchos casos las palabras son impotentes y solo nos resta dejar

³ La sociología de Patrik Tacussel habla del silencio como “aparición de entendimiento”, del silencio de la “resistencia”, el silencio como “ruptura con el mundo”, el silencio como “aposiopesis del ignorante” y el silencio como “indicio de cólera o indiferencia”. Por su parte el psicoanálisis tratado por Juan Davis Nasio nos habla de silencio ‘frío’, ‘opresivo’, ‘provocador’, ‘de desaprobación’, ‘aprobación’, ‘humilde’, ‘apaciguador’ e ‘indulgente’.

⁴ Si efectuamos un estudio un poco más detallado de la experiencia del silencio vista por el psicoanálisis encontraremos elementos en común: “efectos emocionales del silencio”, “sentido oculto”, “el mundo exterior pasa a segundo plano”, “el silencio del analista parece señal de empezar a considerar al otro”. Pero también presenta elementos en contra, el caso principal de la “función catártica” que se confiere a la palabra: así, con la palabra se supera el síntoma (la afección) y no con el silencio, porque en él se mantienen reprimidas y funcionando las patologías, es decir, no se superan las contingencias.

hablar al silencio que por más ambiguo resulta más preciso y mejor consolador de las contingencias cotidianas.

En suma, el silencio supera a la palabra y por la ambigüedad inherente sirve de consolador y socializador reafirmando la unidad de la comunidad menonita, el decir de todos yace en el silencio comunitario en la oración, en la paz lograda en la ruptura con el mundo.

Desde una perspectiva más que comunicativa el silencio surge como una explicación a lo inexplicable, lo que el pastor no atina a concretar pero permanece implícito en la fe del creyente. En el silencio el menonita escucha la voz de Cristo que le habla y le brinda esperanza, consuelo, proximidad; el silencio da la sensación de ser escuchado por Dios, las palabras sólo nos alejan de su sobrenatural presencia.

El estado de éxtasis, de nirvana, corresponde a la nada, al no ser del tiempo y del espacio, al vacío absoluto del instante que se deja en la oración para el silencio, la negación del mundo y de sus contingencias. Y es, precisamente, la expresión de la intimidad individual lo que vincula a la comunidad menonita, lo que los solidariza en torno al temor hacia la violencia del mundo.

Como veremos, al igual que la metáfora, el silencio da pie a la imaginación del devoto. Su referente ambiguo cubre los referentes inalcanzables con palabras, haciendo verosímiles los paraísos temporales que dibuja imperfectamente el pastor, aún a costa de la lógica racional y de las antítesis:

“Te damos gracias porque tú en medio del desierto pones pastizales”

De igual manera es el creyente quien en su hambre de fe atribuye significado al ‘signo’ siempre abierto a la metáfora y el silencio. Tanto la una como el otro están ahí, dispuestos a ser completados con la verdad del usuario. El silencio ha de entenderse a la manera de un signo no convencionalizado (abierto a la interpretación), es decir, que adquiere significado en el instante mismo de su uso, llegando a ser sólo lo que el creyente quiere que sea y signifique. Situación que se percibe con mayor claridad en la oración que parte de los testimonio semanales: cada testificante –cuatro, cinco o seis– pide por la solución de sus dificultades particulares y el silencio único resulta válido para todos, porque el yo-creyente, en ese breve lapso de tiempo, hace suyas las suplicas de los demás. Como el silencio es compartido se hace ambiguo, solo así toca las emociones de cada miembro de la iglesia:

“quiero dar gracias por la oración de estos días pues mi madre está mejor de salud, gracias a todos...”

“...yo tenía pues el deseo de tener un piano y no tenía la forma... económica de conseguirla... el lunes de esta semana me llamó un amigo y me... regaló uno”

“Buenos días para todos yo le pido a mis hermanos con todo el corazón que me ayuden a orar por la suegra de mi hijo que está muy grave...”

Esta interacción a la vez individual y colectiva constituye lo que algunos sociólogos han dado en llamar “comunidad trascendental”:

Al fin de cuentas, diría Habermas, todos participamos de un mismo mundo de la vida y como tal padecemos las mismas contingencias y tenemos los mismos medios para superarlas, la individualidad se apoya en la solidaridad, en la acción comunicativa que se ejerce sin palabras. Más aún, continuaría sosteniendo Habermas, la solidaridad (comunidad trascendental) se nutre de la diversidad.

Para ir concluyendo, podríamos decir que el silencio más que las palabras admite la presencia del otro pues cuando hablo me impongo a ese otro, en tanto mi silencio me permite escucharle; algo similar a la idea de contacto inmediato definida por Max Scheler en su teoría de la “comunidad de personas”. ¿A caso no es este un principio que supera incluso al ideal comunicativo del mismo Habermas?

Para el menonita ya no le resulta extraño saber que los demás comparten experiencias similares frente al mundo, es, en suma, “el mismo paisaje de fondo”, el horizonte común, el “mundo de la vida” al cual convergen simultáneamente los creyentes en los cortos pero intensos silencios.

En un sentido durkheimiano (Durkheim, 1993) de la socialización de la experiencia y siguiendo a Georg Simmel, admitiríamos un propósito económico en el noble principio de la solidaridad “la sociabilidad es la forma lúdica de la asociación.”, es decir, la co-vivencia-de-experiencia-vivida del afecto compartido los-unos-a-los-otros.

De ahí, la importancia del sentimiento despertado por la música –elemento central del culto menonita–; la emoción humana conduce a la expresión más radical de la fidelidad, lealtad absoluta, con la confraternidad que obliga a callar aquello que no se puede confesar, la ‘emoción uno’ y el silencio reafirma la unión.

Recordemos además que el silencio en oposición a la palabra no es índice de poder y jerarquías. “El uso del poder –escribe Pierre Clastres– garantiza el dominio de la palabra ... poder y palabra no subsisten el uno sin el otro.” Recordemos, con Blanchot que la violencia se canaliza por medio de la palabra. Bordieu asocia los micrófonos a los cetros, el portador del cetro tiene la palabra, o de la regla, en la escuela clásica: “... la vara que algunos maestros sostienen en la mano durante su labor docente. ... otorga el derecho a hablar. ... Cuando un alumno es exhortado a hablar, le entregan la vara y le hacen subir al podio.” (González, 1998: p. 28). El pastor menonita aún empleando micrófono calla y su silencio da participación al otro o, en algunos casos, cede el ‘cetro’ y el ‘podio’ aun voluntario cualquiera:

“Nestor quiere ... desea acompañarnos con su oración aquí adelante ... tome el micrófono y guíenos.”

En suma, el silencio puesto en juego en la oración menonita solidariza, gracias a las características que le son inherentes en dicha situación comunicativa: ambigüedad y polisemia, emocionalidad, sacralidad y misticismo, atemporalidad, ‘co-experiencial’, autoafirmante, etc.

El Llanto: Solidaridad Terrenal Y Búsqueda Divina

El llanto, lo venimos diciendo, debe entenderse como el momento crucial que corrobora el sentimiento de solidaridad que vive la comunidad menonita –y en general cualquier grupo asociado por algún vínculo físico, moral y hasta económico–, ello se deduce al comprender que la función desempeñada por aquél no se limita a expresar el ‘dolor psicológico’ o meros ‘estados de ansiedad’, también encontramos otras ‘categorías funcionales’ como pueden serlo la condolencia (llanto compasivo), el gozo, la ansiedad social, el llanto por sí mismo (culpabilidad), el goce estético, el llanto espiritual hacia Dios y la asociación.

En este punto, nos interesan fundamentalmente los dos últimos, pero considerando el llanto espiritual como categoría de la asociación, pues esta se basa en el concepto de solidaridad en tanto la función espiritual apoya la idea mediadora del fetiche como uno de los elementos –el más importante– de las relaciones solidarias en un grupo religioso.

De otro lado, el llanto más que cualquiera otra categoría semiótica se relaciona con el concepto de contingencia desarrollado en la parte teórica de este documento. Recordemos que para Habermas el propósito de una comunidad de oración está en la hacer frente a las contingencias sociales y religiosas que acompa-

ñan la permanencia del hombre en el mundo. La ‘solidaridad compasiva’ sugiere la integración de los individuos ‘dolientes’ con miras a establecer un universo ‘utópico’ de posibilidades futuras en donde la creencia por la fe –que ayuda a construir el lenguaje simbólico de la metáfora, como veremos más adelante – hace de la existencia algo llevadero en cuanto preámbulo de una vida mejor. Es así que los principios escatológicos del menonita reconocen al ‘otro-víctima’ como mediador (fetiche) entre la realidad y la posibilidad construida a partir del lenguaje.

Decíamos, pues, que el llanto sustenta ese vínculo de solidaridad, lo materializa si se quiere. A diferencia del silencio el llanto interrumpe incluso la palabra no dicha haciendo evidente y explícito el principio de ‘solidaridad compasiva’ de Habermas. En suma, al llorar exijo solidaridad y recibo compasión, estímulo la presencia del otro y despierto sus más profundos sentimientos. El diálogo formado por el llanto de uno y el consuelo del otro que no necesariamente involucra las palabras, comunica a la comunidad en pleno una forma de obrar, un mensaje de fácil interpretación, en el lenguaje del sentimiento que es quizá el de mayor aceptación y efectos.

Vistas así las cosas, el llanto comunica, más aún, argumenta a favor de la solidaridad, y como en toda pragmática su decir desencadena la acción. El argumento efectivo no se trasmite en palabras pues no se racionaliza; al tratar la metáfora tomaremos consciencia de este punto: el argumento que crea la convicción evade la razón y se vale del sentimiento. Cosa curiosa, argumentar es cuestión de la pasión.

El llanto, no siendo un fenómeno que se pueda cuantificar para un estudio de su incidencia al interior de las oraciones, conlleva un valor cualitativo fundamental que solo en la convivencia semana con la iglesia se hace expreso. Desde el punto de vista significativo la acción de llorar conduce una alta dosis de información, además, dentro de las máximas de Grice ninguna forma de comunicación responde tan acertadamente a la máxima de sinceridad como el llanto. Aún habiendo llantos fingidos, con él no se puede mentir tan fácilmente si lo comparamos a las palabras, y cuando se hace, resulta más convincente que aquellas, pues, quién se atreve a poner en duda la sinceridad del doliente. La solidaridad participa de la sinceridad.

Enunciado lo anterior es factible entender las ideas de Poyatos al respecto de una de las categorías funcionales del llanto: la ‘*asociación*’, que aquí trabajamos considerándola la categoría general por cuanto tipifica la acción solidaria de la comunidad menonita:

Aunque tanto la risa como el llanto son instrumentos poderosos de asociación, el llorar *con* alguien estrecha los lazos aún más que la risa, porque incluso un llanto breve suave no parece borrarse tan fácilmente, sino que se graba más profundamente en los corazones. La *solidaridad* creada y aumentada a través del llanto, y aún más poderosamente a través del discurso llorado, es hoy una imagen demasiado común para que requiera ningún comentario ...

A esta gran categoría inscribimos lo que el autor denomina '*llanto compasivo*' en tanto refuerza la 'asociación' y vehiculiza el principio de 'solidaridad compasiva' habermasiano en la presencia del 'otro-víctima'. Recordemos, también, que para el menonita es fundamental su sacrificio por el 'otro' (fetiche), ese 'otro' que funciona como puente entre el creyente y la divinidad. Llorar por otro no es lo mismo que llorar con otro, el último caso la solidaridad se hace evidente al igual que la realización del 'otro-víctima' sin el cual no hay trascendencia espiritual.

Respecto al contacto físico propio del llanto como 'condolencia' o 'llanto compasivo', se hace evidente en las oraciones que sirven de corpus a este trabajo. En la mayoría, si no todas, hay contacto de alguna clase: abrazos, frotar la espalda del compañero, besos en la mejilla, caricias, etc.

Resulta importante aclarar que en las muestras recogidas no hay presencia del 'discurso llorado' al cual hace referencia Poyatos, sin embargo éste se da en episodios aislados en donde la persona o personas interrumpen la oración y lloran de manera 'breve suave'. El llanto como el silencio es un fenómeno paralingüístico que debe ser analizado cualitativamente, pues, es tan personal que incluso intentar registrarlo resulta ofensivo.

Finalmente, haremos referencia al 'llanto espiritual' o con mayor especificidad '*llanto espiritual hacia Dios*'. Visto el llanto como forma de contacto solidaria entre sujetos (Yo – Otro) queda por reparar en la segunda parte de la relación, la de Yo – Dios.

De este segundo tipo de relación (Yo – Dios) diremos que es una consecuencia natural de la primera (Yo – Otro): recordemos, una vez más, que la figura del otro es el fetiche del menonita y el camino que lo conduce a la redención. El llanto con y por el otro determina el llanto hacia Dios o, en última, la *transformación* del cristiano, el logro del estado de pureza anhelado cuando se somete al sacrificio por el 'hermano'. El llanto 'espiritual' simboliza en cambio, la transformación, el logro de 'conciencia cristiana': quien llora es porque ha encontrado a Cristo.

En conclusión, el llanto tiene un poder de 'asociación' o solidario manifestado, para el caso de los menonitas, en la compasión y el arrepentimiento. Aún siendo un fenómeno inconstante y no cuantificable su valor se hace evidente el sentido

que manifiesta y que apoya el significado social y lingüístico de la comunidad. Al llorar el menonita se identifica con los otros y con Dios, se libera de las contingencias del medio, consiguiendo la identidad con Cristo. Llorar en comunidad es llorar con Dios.

Los Pronombres: Sujeto Y Objeto Solidarios

Amado Alonso refiriéndose a los pronombres, sostiene: "Los pronombres personales son, pues, una clase especial de palabras que designan las tres personas del *coloquio*, precisamente en su papel de personas del coloquio, o sea personas gramaticales". Retomamos esta definición por considerarla significativa en el marco de un estudio sociolingüístico, ya que hace referencia a categorías de la lengua en uso a través de la inclusión del término 'coloquio' que emplea el autor en sentido plenamente contextual.

En efecto, para Amado Alonso el 'coloquio' es lo mismo que 'conversación', 'diálogo' o 'plática' y por ende supone la participación de dos miembros con o sin existencia real (personajes literarios): el hablante y el oyente. Dicho coloquio presenta un referente o tercer sujeto, también objeto, de quien se habla; tanto éste como aquellos constituyen las personas gramaticales.

Alonso nos recuerda que 'persona' viene del griego y era la 'carena' usada por los actores clásicos para sus representaciones dramáticas, de ahí que asocie continuamente el rol de los participantes en una conversación al de los actores en un escenario.

La analogía de la carena pretende dar a entender que independiente del nombre propio característico e insustituible de cada uno de los interlocutores existen los pronombres personales como elementos que constantemente cambian de propietario a mediada que se desarrolla el coloquio. Así, pues, un 'yo' cambia de persona a persona, al igual que un 'tú' o un 'él', según sea o no el hablante (yo), el oyente (tú) o el referente (él).

A diferencia del pronombre personal, los nombres propios no se encuentran determinados por el contexto situacional. De esta manera entra a desarrollar una función importante en el diálogo el punto de vista, un conjunto de perspectivas gramaticalizadas en signos con valor convencional pero que cada uno sentimos como propios en la interacción cotidiana.

El recurso a los pronombres, nombres propio y demás 'señaladores' puede calificarse de pragmática.

En general, los deícticos (aquí, ahora, allá, etc.) adquieren vigencia al interior del diálogo, son, en suma, señaladores del mismo lenguaje en el diálogo, es

decir, el referente de dichos términos es el término en sí mismo y no 'otras cosas'. El lenguaje se hace víctima del lenguaje, más no la realidad del lenguaje, o, lo que es lo mismo, dentro de la conversación significan una realidad pero dicen qué relación tiene esa realidad con el lenguaje, con el coloquio de que esas mismas palabras forman parte; postura que conduce al mismo Jesús Olza, hace ya más de 20 años a afirmar:

«Los deícticos y los tiempos verbales son la expresión y gramaticalización de la conciencia del hombre como mundo e historia. El hombre es cuerpo y tiene cuerpo; está en el mundo y es mundo. En los deícticos y tiempos verbales, el hombre asume el lenguaje como comunión de mundo y lenguaje».

Es, precisamente, esta conciencia que el hombre toma de sí mismo y de los demás mediante el lenguaje lo que nos interesa rescatar de los estudiosos antes citados; y ya que resulta fructífero reforzar nuestro sustento epistemológico basado en corrientes diversas del pensamiento interdisciplinario diremos que el psicoanálisis –de nuevo con Lacan– ofrece su propia versión de estos hechos.

El psicoanálisis lacaniano nos ha demostrado como la subjetividad se construye gracias al 'significante'. Por eso no podemos pensar en una relación del sujeto con el mundo objetivo (incluyendo aquí la relación intersubjetiva) ya sea esta cognitiva o no, ideológica o científica o de cualquier otro orden haciendo abstracción de la práctica significativa (J. Navarro, 1977:p. 6)

La psicología reconoce que la conciencia subjetiva (*ego*) e intersubjetiva (*alterego*) se forman cuando en el niño triunfa el principio de realidad sobre el de placer al pensarse y al pensar a los demás en el lenguaje. Hablamos en últimas de la constitución del 'yo', el 'tú' y, en un punto elevado de la razón y la emotividad típicamente humanas, de un 'nosotros'.

Las reflexiones anteriores nos conducen a afirmar, frente al análisis cuantitativo de las *formas pronominales* halladas en el corpus, que existe una clara relación entre estas y la *conciencia solidaria* característica de la comunidad menonita. No obstante, la relación planteada cobija dos polos diferenciables metodológicamente: a) empleo del 'nosotros', sustento de la solidaridad intersubjetiva entre un 'yo' y un 'tú' ('hermano' de la comunidad), y b) empleo del 'tú', sustento de la solidaridad objetiva entre un 'nosotros' ('yo' + 'tú') y 'tú' ('Dios', 'Jehová', 'Jesús'). Esta última relación, nos permite dar cuenta de la trilogía de la solidaridad planteada en la figura 1, es decir, una solidaridad con Dios y no solo con los hombres.

A aquella 'solidaridad divina' la calificamos de instrumental (objetiva) a tenor de los planteamientos habermasianos y de la descripción de la oración con fin 'corporativo'.



FIGURA 1

El Sujeto Textual

Ya hemos determinado la relación existente entre las personas del discurso y el discurso mismo, ahora fijaremos nuestra atención en lo que el análisis del discurso denomina el 'punto de vista' y la 'voz', elementos característicos de la enunciación.

Al acercarnos al discurso—en nuestro caso, la oración menonita— como objeto de análisis, hemos de determinar primeramente al sujeto productor de aquel y las relaciones inherentes establecidas entre los participantes en el proceso comunicativo: locutor-interlocutor-objeto. Una perspectiva tal, debe, de otro lado, tomar en consideración el presupuesto greimasiano, insalvable en cualquier forma de análisis, sobre la presencia y constitución del sujeto en el discurso: el discurso es el lugar de construcción del sujeto. A través del discurso el sujeto construye el mundo como objeto y se construye a sí mismo.

La *deíxis* contribuye a la identificación de los sujetos y de los objetos en los enunciados así como la actitud del sujeto respecto al enunciado. El eje de del sistema indicial en la oración del menonita es el 'nosotros', sustituto efectivo de un 'yo' enunciadador pero que se acomoda a la misma definición de este dada por

Benveniste /yo/ [/nosotros/], es el individuo que enuncia la presente situación de discurso que contiene la situación lingüística /yo/ [/nosotros/].

'Yo' y 'tú' se oponen al 'nosotros' en la medida que expresan una "correlación de subjetividad", de individualidad, de consciencia subjetiva, en tanto el 'nosotros', consciencia grupal, además de partir del 'yo' integra a los posibles 'tú' que mantengan rasgos de semejanza con dicho 'yo'. En términos más precisos, en la autoreferencia aun 'nosotros' subyace un elemento analógico, homogeneizador, integrador, socializador o, lo que es lo mismo, solidarizador. La primera persona plural se da cuando entre 'tú' y 'yo' se reconoce la existencia de algún vínculo que nos coloque en situación de semejanza. En este punto nos oponemos abiertamente a la apreciación que Lozano retoma de Benveniste en una nota a pie de página: "/Nosotros/ -dice Lozano -es la conjunción de /yo/ y /no-yo/" (Lozano et al., 1986: p. 98). Dicha apreciación excluye la identidad que el 'yo' encuentra con el 'tú' y que le permite hablar de un 'nosotros' en términos de simultaneidad. El /no-yo/ de Benveniste y de Lozano es, en últimas, el reconocimiento de un 'tú' objetivizado.

El uso del 'nosotros' permite observar con mayor claridad la distinción que establece Ducrot entre emisor (sujeto empírico) y enunciador (sujeto textual). Tomemos por caso cuatro enunciados diferentes:

- (a) Señor te doy gracias por nuestros hermanos desplazados.
- (b) Señor te doy gracias porque tú los estás sosteniendo.
- (c) Señor, yo te pido que nos ayudes cada vez más.
- (d) Nosotros, como pueblo tuyo que somos Señor, queremos, en esta mañana Señor, que la nube de tu santo poder Señor, descienda y seamos todos cubiertos con ella.

Mientras que en (a), (b) y (c) el emisor 'yo' corresponde con el enunciador 'yo', en (d), el emisor, es decir, el productor del enunciado, 'yo' (quien habla) hace parte del sujeto enunciador 'nosotros', dado en plural. Así, a nivel de la macro estructura de cada uno de dichos enunciados tenemos maneras diferentes de lectura:

En (a), (b) y (c)

'Yo emisor' digo X enunciado ("doy gracias", "pido por") mediante un 'yo enunciador'

es decir,

Emisor 'yo' = Enunciador 'yo'

En (d)

'Yo emisor' digo X enunciado ("querer que") mediante un 'nosotros' enunciadador', es decir,

Emisor 'yo' ≠ Enunciador 'yo'

La importancia pragmática que tiene esta distinción está en quién se hace responsable del enunciado (E): 'yo' en (a), (b) y (c) soy el responsable de los E, en tanto, en (d) aunque 'yo' enuncie E, la responsabilidad corre por cuenta de un 'nosotros' solidario. En suma, la enunciación de (d) tiene el respaldo de la comunidad pero la vocería la lleva, en este caso (oración 8), el informante 4.

Lo anterior nos lleva a concluir que el marcado énfasis que la comunidad menonita da en las oraciones al uso del pronombre de 1ª persona del plural constituye en una marca lingüística que expresa los vínculos afectivos y solidarios al interior de la Iglesia.

Este principio solidario se basa en el reconocimiento del 'otro' como alguien semejante a mí. Indudablemente, la importancia que tiene para el menonita la intermediación por el 'otro' (tú-fetiché) como vehículo de aproximación a Dios es el eje de tal reconocimiento ello implica no dejarnos arrastrar por la interpretación superficial de que la solidaridad y el uso consecutivo del 'nosotros' se debe a que todos somos hijos del mismo padre dividido ("por ello acudimos a ti que eres nuestro Dios y nuestro Padre", así sea esta explicación más coherente con los principios cristianos pero que creemos no es del todo acertada. Ahora bien, hemos de aclarar que ese 'tú' no asume la forma de un objeto, pues el 'yo' que lo acoge se ve reflejado, proyectado, en aquel y en esta medida el 'hermano' pasa a ser parte inseparable de mí mismo para formar el 'nosotros' con que los menonitas se dirigen al creador, bien sea para pedir, dar gracias o para ofrecer una alabanza. De igual manea, no cabe duda, que la unión solidaria incrementa la confianza en la oración y estimula la emotividad de los fieles quienes inspirados en esta se proyectan como grupo encontrando el respaldo y la compasión de la que habla Habermas.

A nivel de los enunciados hemos sostenido que el empleo del 'nosotros' resulta conveniente en el momento de determinar la responsabilidad de lo dicho, así,

es la comunidad en pleno la que expresa un mismo sentimiento y un mismo anhelo; el 'yo' solo alteraría la armonía con su decir individual y mezquino.

El 'nosotros' crea y reafirma la consciencia colectiva, una consciencia solidaria en la que los hombres sometidos día a día al individualismo de las grandes urbes encuentran esperanza y alivio para su soledad.

El Objeto Textual

En lo que concierne al pronombre en 2ª persona del singular, unidad lingüística tanto o más prevaleciente en el discurso religioso menonita, hemos decidido efectuar su análisis en torno a lo que R. Brown y A. Gilman (1985) denominan "los pronombres de poder y solidaridad".

El estudio que a continuación presentamos sobre el empleo de los pronombres en la oración del menonita partirá en sus comienzos de las reflexiones que Brown y Gilman efectúan al respecto de la 'semántica del poder' implícita en el uso histórico-social de dichos elementos lingüísticos. Posteriormente definiremos a modo particular los efectos y consecuencias teóricas que una postura de esta índole puede brindar a nuestro estudio sobre la solidaridad.

Los autores en mención dan inicio a su estudio proponiendo el empleo de las convenciones T y V (símbolos tomados del latín *tuy vos*) como 'generic designations' de los pronombres que en cualquier lengua signifiquen familiaridad y cortesía, respectivamente. Aseguran, además, que toda sociedad se caracteriza por sus relaciones de poder, relaciones que obligan al establecimiento de diferencias entre los miembros de la comunidad, por lo tanto las conductas lingüísticas dadas en el trato cotidiano permearán un uso de estructuras lingüísticas alternas inscritas en el nivel de la semántica.

La sociedad —y el individuo, diría yo— se construye sobre la base de interacciones jerarquizadas, cualquier intento de producir una sociedad exenta de tal principio constituirá una simple utopía: "el poder, postulamos, es consustancial a la vida humana" (Echeverría, 1996: p. 365); y lo más importante, también en palabras de Echeverría: "Nuestro postulado central con respecto al poder es que éste es un fenómeno que emerge, en cuanto tal, de la capacidad de lenguaje de los seres humanos. Sin el lenguaje el fenómeno del poder no existe" (R. Echeverría, 1996: p. 373). De los roles sociales se desprenden las restricciones semánticas en el empleo de las formas de tratamiento, así que esta semántica del poder conlleva a un trato no recíproco entre dos sujetos en donde el superior empleará

la forma T y recibirá de su subordinado un V. En suma, T implica reciprocidad en el trato, en tanto V es no recíproco.

«One person may be said to have power over another in the degree that he is able to control the behavior of other. Power is a relationship between at least two persons, and it is nonreciprocal in the sense that both cannot have power in the same area or behavior. The power semantic is similarly nonreciprocal; the superior says T and recibes V” (Brown y Gilman, 1985: p. 255).

Desde niños, en el seno de las familias, aprendemos las relaciones de subordinación, igualdad y dominio. En una perspectiva psicosocial, Brown y Gilman rescatan la postura de Freud en cuanto a la figura paterna como marcador de reverencia, la cual es trasladada con el tiempo a campos alternos propios del sistema social al que se pertenezca: empleado/empleador, soldado/oficial, etc. Es decir, en la infancia aprendemos a asimilar el valor no recíproco de V en tanto marcador de diferencias opuesto a T, coordinador de las relaciones solidarias, equánimes, equitativas entre dos miembros de la sociedad que se consideran pertenecientes a la misma clase y que se dan por lo tanto un trato igualitario.

Así mismo, existen por un lado relaciones *asimétricas* en las que uno de los miembros de dicha relación ostenta un elemento que lo pone por encima del otro, v.g. si A es más viejo que B, B no es más viejo que A. Y, un segundo caso, el de las relaciones *simétricas* en las cuales ambos miembros comparten un mismo elemento que los coloca en relación de identidad, v.g. si A tiene el mismo padre de B, entonces B tiene el mismo padre de A. Decimos, finalmente, que la solidaridad es una relación simétrica en tanto el poder es una relación asimétrica.

Podemos esquematizar el patrón universal propuesto por Brown y Gilman de la siguiente forma:

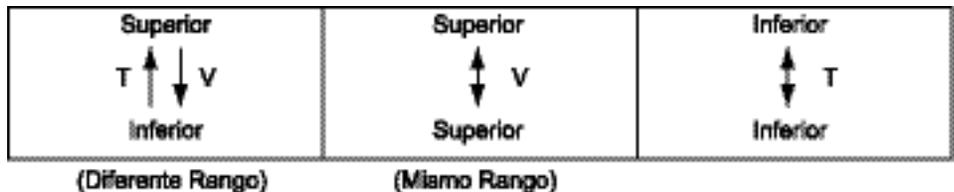


FIGURA 2. Empleo de las formas TU y VOS que según Brown y Gilman representan una ‘semántica del poder’

La distinción T – V se establece entre personas de diferente rango, no obstante dicha distinción va a parcializarse a favor de T – T que denota un rango elevado de solidaridad (solidaridad íntima), pasando por un V – V o rango medio de solidaridad (solidaridad formal). Como conclusión a estas cuestiones Brown y Gilman aseguran que la semántica del poder va cediendo espacio a la semántica de la solidaridad.

La solidaridad íntima llega a constituirse en una constante en lo que refiere a relaciones de tipo ideológico como pueden serlo credo religioso o inclinación política. Además, Brown y Gilman, mediante un estudio histórico, determinan que la ‘solidaridad recíproca’ es característica de las sociedades móviles y de ideología igualitaria en tanto la semántica del poder articula sociedades estáticas en las cuales el poder no está sujeto a la redistribución (sociedades dogmáticas, tradicionales y cerradas).

«A historical study of address reveals a set of semantic and social psychological correspondence. The nonreciprocal power semantic is associated with a relatively static society in which power is distributed by birthright and is not subject to much redistribution. The power semantic was closely tied with the feudal and manorial systems... The reciprocal solidarity semantic has grown with social mobility and an equalitarian ideology (Brown y Gilman, 1985:p. 265).

El predominio de una de las formas universales de interacción lingüística sirve para caracterizar, según los autores, diferentes sociedades y para deducir el tipo de emotividad que subyace a su cultura, es decir, como marcador ideológico.

Basados en las anteriores conclusiones aportadas por este par de investigadores trataremos de establecer cómo se aplican al interior de la comunidad menonita en lo que respecta a las oraciones como discurso. Solo resta aclarar previamente que si bien es cierto que en la interacción al interior de la Iglesia se recurre al empleo del ‘tú’ recíproco tanto del pastor a fieles como en sentido contrario, nuestro interés está restringido al habla exclusiva de las oraciones y no fuera de ellas.

Es posible decir, pues, que el interlocutor en las oraciones no es una persona de carne y hueso de quien espere recibir un ‘usted’ o un ‘tú’ como respuesta; siendo el interlocutor Dios, el empleo del ‘tú’ se torna unidireccional. A pesar de esta situación, no deja de ser curioso, frente a los postulados de Brown y Gilman, la relación de solidaridad íntima con que el creyente se dirige a un ser superior a quien por lógica social debería dirigirse con un cortes ‘usted’.

- (a) TU Señor nos has estado acompañando...
- (b) Señor, TE bendecimos y TE glorificamos...
- (c) Señor, ponemos ante TI sus sentimientos de la semana...
- (d) TU Señor eres nuestro padre...
- (e) TU nombre oh Dios es grande en todo el universo...
- (f) Pero TU eres un Dios más grande que ellas...

La forma 'tuteante' que en nuestra sociedad corresponde a la estructura universal T de Brown y Gilman en tanto marcador de la 'semántica de la solidaridad' parece no adaptarse a su interlocutor. Una explicación para dicha inconsistencia parte del supuesto de que el fiel desea reconocer como próxima la presencia de Dios y que solo un trato familiar le permitirá tener la esperanza en la posibilidad del cumplimiento para sus demandas (salud, dinero, bienestar, etc.). Es decir, el uso del 'tú' rompe con el distanciamiento entre el hombre y Dios, superando con la ficción (creada por el lenguaje) el sentimiento de 'extrañamiento' al cual alude Habermas. El 'tú' implica el encuentro y reconocimiento del hombre por su creador.

La Metáfora Solidaria

DuMarsais, citado en la obra de Michel Le Guern '*La metáfora y la metonimia*' define la metáfora como "una figura por medio de la cual se transporta, por así decir, el significado propio de una palabra a otro significado que solamente le conviene en virtud de una comparación que reside en la mente". La definición, un tanto limitada pues considera particular o exclusivamente a los lexémas, resulta valiosa para la retórica tradicional y/o para la teoría lingüística heredera del estructuralismo y centrada en el significante mas no para una lingüística del discurso.

Si observamos detenidamente cada una de las nueve oraciones que sirven de corpus a esta investigación nos daremos cuenta de que su lenguaje es de corte poético, ello implica el recurso a la retórica en cuanto elemento indispensable para la producción y descripción del discurso. Es así como, siguiendo a Aristóteles, llegamos a considerar todo tropo como una metáfora pues el valor general de las figuras está en efectúan la referencia de los objetos, hechos o fenómenos manera indirecta, dándole énfasis al elementos estético lo cual afecta el contenido que conduce el significante.

El concepto de metáfora al que haremos referencia y que se opone abiertamente a este de DuMarsais debe ser entendido a la manera de un *símbolo* en el que no hay referentes (significantes) concretos que sustituir sino imágenes (sig-

nificados) evocadas por procesos de desplazamiento y condensación⁵. Gracias a esta idea extendida de la metáfora podemos sostener que no hace presencia exclusiva en la microestructura del texto (palabra, oración, etc.), pues la imagen – poética, si se quiere– transmitida da cuenta del contenido global de un discurso; en otras palabras, de la macroestructura. En suma, intentamos proponer que el sentido del discurso –y con él la solidaridad– surge independiente de la convencionalidad inherente al signo y es producto de referencias imprecisas y creativas (aunque culturales) vehiculizadas en las propiedades asociativas –entiéndase, simbólicas– de la metáfora.

En suma, la postura que hacemos evidente tiende a hacer coincidir el discurso con la metáfora y la imagen que de ella se desprende: TODO DISCURSO ES METAFÓRICO, no necesariamente la metáfora se hace evidente en el nivel superficial de aquel sino que por el contrario, aún los enunciados menos retóricos llevan implícita una fuerte dosis de elementos analógicos y, ya que la metáfora hace parte de los procesos cognitivos, hemos de intuir su presencia en la estructura profunda de todo discurso.

Esta postura se sustenta en la misma función tradicional de la metáfora: evidenciar un margen determinado de relaciones y ocultar otras. Es bien cierto que el discurso (político, religioso, científico, literario, etc.) no lo expresa todo, la ocultación es inherente al decir humano bien por incapacidad del signo o por voluntad del sujeto.

No sería equivocado, en últimas, determinar dos clases diferentes de metáfora, así: (i) la *metáfora pura*, en el sentido tradicional que la distingue; por lo general la metáfora se hace explícita en una palabra y, ii) *metáfora extendida*, que equivale a cualquier enunciado o conjunto de los mismos –incluso oraciones completas (iii)–, siempre y cuando prime la forma (estética) sobre el contenido; aquí, la metáfora se intuye en el significado global, es decir, en el sentido:

(i) “tenemos un abogado que es Jesús”

“gracias Padre bendito por la llama que: tu has puesto en su corazón”

(ii) “Cada uno va poniendo ante ti Señor las confusiones, las preocupaciones, cada uno va poniendo ante ti su búsqueda, esas cosas Señor que mueven nuestra vida”

⁵ Para entender mejor la relación que el psicoanálisis ha puesto en juego sobre el par de figuras (metáfora y metonimia) y los procesos intrapsíquicos de desplazamiento y condensación propuestos por Freud, recomiendo la lectura de un breve artículo de Hugo Mantilla Barreto titulado “Los procesos metafórico y metonímico y la génesis del lenguaje”.

(iii) “Señor, nosotros te alabamos de todo corazón, porque tú eres digno que nosotros te alabemos, porque tú eres un Dios y un Padre fiel; y tu extiendes tu velo y tu amor profundo por nosotros Señor, y por eso, nosotros te alabamos, Señor, con todo corazón y proclamamos tus maravillas.”

De otro lado, la metáfora o mejor, la imagen metafórica sustentan una serie de variables según el tipo de discurso que caracterice. A este respecto cabe mencionar que el discurso religioso presenta en su estructura formal e implícita elementos importantes que permiten definir una serie de rasgos que van a tipificar el uso de la imagen metafórica, ellos son la posibilidad y la razonabilidad. El primero de dichos conceptos lo tomamos del psicoanálisis, más exactamente de C. G. Jung, y por él debemos entender el referente discursivo como una proyección hacia el futuro, es decir, hacia un objeto mediatizado. En cuanto a la razonabilidad, término derivado de la filosofía de Chaïm Perelman quien instaura una distinción entre lo “racional” y lo “razonable”, diremos que a esta designación se suscriben los fenómenos influenciados por el sentido común, así, lo razonable no obliga demostración empírica siempre y cuando no exceda el marco de la lógica.

Es pues, la metáfora en el discurso religioso un compuesto de lo posible y lo razonable –pues lo posible no puede ser sino es razonable, aunque para el menonita o creyente de cualquier doctrina religiosa todo o casi todo es razonable y posible por acción divina–, una coordinación de dimensiones interdependientes que, a su vez, conllevan una suerte de implicaturas, factibles de aparecer total o parcialmente en los discursos, son ellas: 1) Todo discurso religioso se mueve por el predominio del principio de placer, 2) todo discurso religioso genera utopías, 3) todo discurso religioso hace parte de un éthos futuro, 4) todo discurso religioso es deliberativo, 5) todo discurso religioso vincula razón y emotividad (razón emotiva), 6) todo discurso religioso expresa juicios de valor y, 7) todo discurso religioso está sometido a la interpretación. A continuación detallaremos en qué consisten cada una de dichas dimensiones e implicaturas para más adelante sustentar cómo y porqué la metáfora solidariza.

Esta concepción simbólica de la metáfora se funda en –lo que en opinión particular considero– las dos dimensiones de la metáfora: la *posibilidad* y el ser *razonable*.

Dentro del psicoanálisis rescatamos la postura de Jung frente al signo (aquí símbolo) como estructura de posibilidad. El discurso en cuanto metáfora es una realidad en sí misma que expresa un proyecto de existencia, una imagen del futuro “todavía-no-vivido”. La configuración de esa realidad “todavía-no-vivida” se establece a través de la acción de gracias, la alabanza, el ofrecimiento y la

petición, solo así puede decirse que el discurso construye el futuro, lo imagina y lo hace tangible a tenor de un contexto presente(actual) y por la cooperación de los interlocutores, uno de ellos, apoyado en un propósito, lo pone a consideración de otros quienes, dependiendo de sus necesidades lo acepta o lo rechaza según prime en cada uno de ellos el principio de placer (búsqueda de la felicidad) o de realidad (consciencia de las contingencias). Así, pues, el pastor, para nuestro caso, o quien lo reemplace debe conocer las necesidades de sus interlocutores y acomodar el discurso a aquellos.

De otro lado, la *posibilidad* depende en parte de la *razón*, de que los posibles referidos –mejor esperados– sean coherentes con la lógica de la realidad (terrenal o, incluso, divina)⁶. Para ello la metáfora no busca hacerse racional sino *razonable*, de esta manera no tiene que someterse a la argumentación y la demostración. Lo posible es razonable.

La fe es consecuencia de este par de dimensiones: para creer en Dios y sus obras se necesita una esperanza sustentada en la posibilidad y la razonabilidad.

Las dimensiones de posibilidad y razonabilidad en la metáfora conllevan una serie de implicaturas presentes en el sentido de los enunciados. Estas implicaciones contribuyen a dar forma a la “emoción poética” de la imagen metafórica en los discursos religiosos.

Es por ello que el concepto de metáfora que aquí sustentamos puede hacerse presente tanto a nivel de la narración a través de verbos, adjetivos, sustantivos o de manera subyacente (nivel de la historia) cubriendo el significado literal de una frase aparentemente ‘literal’, no metafórica.

Predominio del principio de placer

El psicoanálisis lacaniano y aún el precedente, determinan la capacidad de diferenciar lo objetivo de lo subjetivo como resultado del predominio de uno de los dos principios del funcionamiento mental, así, el principio de realidad define el mundo objetivo, en tanto el principio de placer el subjetivo. El discurso en cuanto tal está signado por ambas realidades. La posibilidad del referente surge en el anhelo del sujeto que da primacía al principio de placer creando con su lenguaje no un mundo real sino simbólico el cual tiene el objetivo de llenar sus expectativas en grados diversos que van desde la simple percepción de historias fantásticas (cine, teatro, cuentos, novelas, ensoñación, etc.) hasta los delirios demenciales. En síntesis, el principio de placer (P.P.) da paso a la imaginación para la creación de realidades alteras propias del deber ser; el ser, doloroso, contingen-

⁶ Entiéndase ‘realidad’ como el ‘estado de cosas’.

te y actual, se acomoda la principio de realidad (P.R.) (v.g. frente a la pérdida de un familiar, figurarse su presencia a cada instante).

“[Gracias] Señor por las muchas abundantes misericordias y bendiciones que todos los días recibimos de tu mano, muchas gracias Señor, permítanos no ser desagradecidos, permítanos no encubrir tu misericordia, muchas gracias Señor.”

El ejemplo anterior se puede interpretar a tenor del contexto y de la realidad de miseria y sufrimiento⁷ (físico y moral) que muchos de los fieles padecen y cómo a pesar de esto ‘acomodan’ su experiencia a una completamente opuesta, no vivida pero deseada y, en este punto, recreada imaginativamente. La metáfora adquiere cuerpo en la referencia de un mundo a través de otro, en la ocultación de la cotidianidad mediante el anhelo. Fuera de dicho contexto de enunciación, la frase resultaría una burla irónica contra la vida y estaría gobernada por el principio de realidad (Tabla 7).

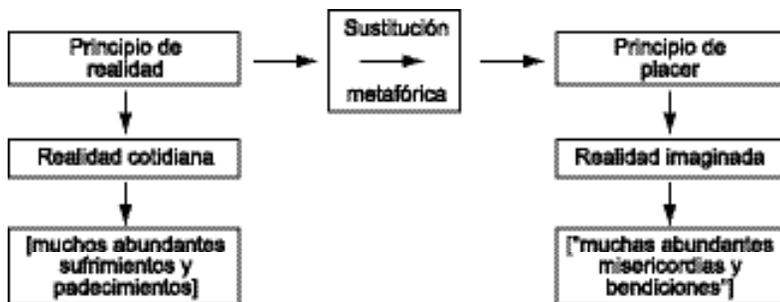


TABLA 6. Función de la metáfora con relación a los principios de realidad y placer

Por razones obvias, el principio de placer aparece con mayor frecuencia en las oraciones cuyo acto comunicativo es la ‘petición’.

Generación de una utopía

Una consecuencia del predominio del principio de placer es la generación de utopías por el discurso. En efecto, gracias a la “antropología de la esperanza y de la trascendencia immanente” –constantes que guían el bienestar físico y mental del hombre– el *sentido* llega a constituirse en el punto de encuentro de los integrantes de una sociedad, quienes

⁷ ‘Tomamos como presupuesto habermasiano, que quien asiste a la iglesia padece o padeció algún tipo de desventura y requiere ser consolado.’

trabajan solidariamente en la construcción discursiva de una utopía común (religiosa, política, económica, etc.): ciudadanos que comparten un mismo mundo de la vida y unas mismas necesidades, aúnan esfuerzos para recrear una utopía futura, en ello radica la antropología del *hombre creativo* propuesta por Jung. En síntesis, la imagen (*imagery*) es el resultado de un sistema de complejas asociaciones entre lo posible (razonable) y lo utópico, entre el principio de realidad y el de placer, o, entre el ser y el deber ser.

“La pérdida de los lazos con lo real debilita el efecto analógico de la metáfora y paraliza su función cognoscitiva, este efecto analógico debilitado testimonia y provoca una transformación progresiva de la metáfora en un hecho subjetivo y esta transformación del sistema metafórico favorece el encadenamiento arbitrario de las asociaciones que forman la *imagery*...” (Weimann, 1968:p. 355)

“Señor, y también te damos gracias porque tú, en medio del desierto pones pastizales, porque los collados se ciñen de alegría... Enséñanos a tener la fe de él [Abraham] Señor, a ver ya tener la certeza de lo que no se ve Señor.”

Reconocido el abismo tremendo que separa el lenguaje de la acción, o sea, entre el decir (petición) y la transformación del estado de cosas (sufrimiento), el menonita establece la creencia en la utopía, aprende a ver la *posibilidad* (potencialidad) del *discurso religioso como acción* llevada a término. La solidaridad contribuye al fortalecimiento de la utopía creada en el discurso religioso; esta creencia comunitaria separa al fiel del demente, quien en su afán de evadir la realidad crea una utopía individual, la cual al carecer de los controles sociales, invade la totalidad de la vida emocional del sujeto.

“La decepción ante la ausencia de la satisfacción esperada motivó luego el abandono de esta tentativa de satisfacción por medio de alucinaciones, y para sustituirla tuvo que decidirse al aparato psíquico a *representar* (n.s) las circunstancias reales del mundo exterior y tender a su modificación real” (Navarro⁴, 1977:p. 7)

Sustentación de un *ethos* futuro

Dentro del psicoanálisis rescato la postura de Jung frente al signo -aquí símbolo- como estructura de posibilidad ligada a las expectativas futuras de sus usua-

⁸ Citando a Freud.

rios. El discurso en cuanto símbolo es una realidad en sí mismo que expresa un proyecto de existencia, una imagen del futuro “todavía-no-vivido”. Los actos comunicativos (agradecer, pedir, alabar, etc.) desempeñan un papel importante en la consolidación de la posibilidad y la anticipación. Podría decirse que los discursos religiosos narran acontecimientos futuros a la vez que los imaginan y comunican. Así entendido, el discurso liga razón y sentimiento en un *ethos* futuro que parte del presente (ser) (i) pero que se extiende al futuro (deber ser) (ii) como mecanismo de superación de las contingencias.

“(i) nosotros, tenemos en nuestra vida a veces problemas y situaciones que son tremendas, pero tú eres un Dios más grande que ellas, y (ii) nosotros esperamos y aguardamos con paciencia tu respuesta Señor; porque eres la esperanza de todos los términos de la tierra y de lo más remoto del universo Señor.”

La nueva realidad establecida mediante la imagen que transmite la metáfora, parte del mundo de la vida y es proyectada hacia el futuro posible (mundo de la vida posible). Esta cualidad proyectada detenta la posibilidad del símbolo, así pues, de ser pasado, retrospectivo, aquel no sería ‘metapoyético’ a la manera de Jung, sino ‘sinicético’, “producto de una acción inconsciente ya pasada”, es decir, no posible sino reprimido, tal como lo entendía Freud (1979).

Consolidación de espacios deliberativos a través de la referencia a los ‘lugares comunes’.

Basado en Chaim Perelman, Hans Lindahl sostiene que “cualquier curso de acción política –y religiosa, creo yo– debe legitimarse apelando a los ‘lugares comunes trascendentales’ que fundamentan toda ideología y utopía, la retórica –continúa– asegura una dialéctica entre política y razón práctica” (Lindahl, 1998: p. 77): en cuanto la política y la religión son ‘acción’, se guían por la razón práctica y esta se produce precisamente en el momento que la libertad, categoría especulativa, se toma como condición de posibilidad de la acción humana. Es decir, para que el discurso político y religioso –basados en el deber ser y no en el ser como categoría empírica– lleguen a asumir una carácter ‘racional’ deben apelar inevitablemente a la retórica, así consiguen hacer de las promesas algo razonable, algo posible. Y es mediante la metáfora que se alcanzan los lugares comunes por ser ambigua, indeterminada y generalizable, es decir, una ‘acción simbolizada’.

La esencia de la ‘argumentación’ en los discursos religiosos está enfocada, como lo señalábamos anteriormente, hacia el futuro, hacia aquellos eventos de-

liberativos que no son invariables y que por lo tanto no tienen un desenlace asegurado. Cuestiones que dependiendo de la voluntad humana solo pueden ser clasificadas como aceptables o inaceptables albergan una pluralidad de soluciones posibles o razonables. Son justamente esas categorías de lo razonable las que han de someterse a los lugares comunes trascendentales, históricamente razonables y hechos válidos por y para la sociedad: “El hombre prudente está en capacidad de proponer cursos de acciones razonables, es decir, socialmente aceptables...” (Lindahl, 1998: p. 85) con independencia de comprobación alguna a menos de la conferida por la historia. Lo razonable (acción razonable), lo aceptable y lo colectivo (acción social) convergen en el juego del lenguaje de lo razonable, o sea, en la retórica. La imagen metafórica abre un espacio para la deliberación, no es el signo dogmático y rígido que refiere un objeto y solo uno.

Lo que pretendemos señalar aquí con el concepto de ‘espacios deliberativos’ no es otra cosa que la posibilidad ética y práctica que tienen los sujetos, en nuestro caso los miembros de la comunidad menonita, de optar por una postura frente a los ‘temas’ recurrentes: amor, paz/guerra, sexo, salud, economía, etc., y el uso que de ellos dan los pastores u ‘oradores’ dentro de los discursos (i a,b,c,d)

(ia) VIDA: “cada uno va poniendo a ante ti su búsqueda, esas cosas señor que mueven nuestra vida” – “gracias por cada persona, por la vida, por la salud” – “nosotros, tenemos en nuestra vida a veces problemas”

(ib) MAÑANA: “Tu nombre oh Dios es grande en todo el universo, en toda la tierra” – “porque tu visitas la mañana y la noche” – “Padre, en esta mañana te damos gracias”

(ic) ESPÍRITU: “para que en esta mañana tu santo espíritu nos oriente” – “que tu santo espíritu llene este lugar” – “ayúdanos a conocer más tu espíritu santo”

Temas como la vida, la mañana, el espíritu, el amor, etc., se convierten en *topoi*, lugares comunes, espacios deliberativos

Expresión de la razón emotiva

La bidimensionalidad –o multidimensionalidad– de la metáfora está en la simbiosis permanente que establece entre el elemento racional, por un lado, y sentimental, por el otro, sólo así construye la imagen. En tanto haga parte de la cultura, la metáfora conservara su función cognitiva y como elemento subjetivo su función emotiva. De manera diferente, el signo carece de la emotividad, solo la racionalidad le caracteriza en tanto producto de la convención.

«La imitación de los hechos objetivos aparece junto a la expresión de los elementos subjetivos, la función cognoscitiva se mezcla con la relación afectiva; la contradicción entre esos dos elementos, según creemos, se desliza en la imagen y esta, síntesis dialéctica de los contrarios, se convierte en la fuente de los efectos específicos de la metáfora.» (Weimann, 1968: p. 353)

“Señor, nosotros te alabamos de todo corazón, porque tú eres digno que nosotros te alabemos, porque tú eres un Dios y un Padre fiel y tú extiendes tu velo y tu amor profundo por nosotros Señor. Y por eso, nosotros te alabamos Señor, con todo el corazón y proclamamos tus maravillas.”

No olvidemos que esta bidimensionalidad opera en dos sentidos: a) por un lado la metáfora se vale del sentimiento para hacer evidentes elementos abstractos que por otros medios resultarían incomprensibles o poco claros y de esta manera acceder a la razón por medio de la pasión. Esto no implica una distorsión del objeto sino la sustitución sus constituyentes complejos e inaprehensibles por unos más concretos de los cuales partir para lograr una representación fiel de dicho objeto (v.g. “eres mi corazón”); y b) empleo de la metáfora no con el propósito de aclarar una referencia sino de distorsionarla en función de una postura ideológica y de unos intereses.

Obviamente, el elemento emotivo no se puede determinar con plenitud a nivel del texto escrito, sólo el momento de ejecución que coincide con el contexto y el espacio de creación posibilitan percibir en los rasgos paralingüísticos (tono de voz, llanto, etc.) el sustento de la ‘razón emotiva’. Acaso, a ello se deba el vincular continuamente los cánticos a las oraciones pues comprobado está su efecto estimulador sobre los ánimos de los participantes.

Expresión de juicios de valor

Las metáforas no son inocentes, como todo enunciado sustenta una posición frente a la vida. Los enunciados metafóricos, en su referencia, arrastran juicios de valor que calan los espíritus de las gentes quienes en su naturaleza humana entienden y asimilan las verdades ocultas tras la máscara de la imagen metafórica. En su ser inconsciente subyace la ideología y en la asociación de rasgos se busca hacer de la referencia una manera particular de construir el objeto (v.g. “Carlos es sucio” no es lo mismo que decir “Carlos es un marrano”). La expresión de juicios de valor es razonable en ningún momento demostrable, ello deja espacio para la emotividad.

“Yo te pido por este muchacho y por tantos otros muchachos y víctimas de la violencia, Señor, irracional en medio nuestro. Yo te pido Padre celestial que en el nombre de Cristo Jesús tú pongas fin a esta matanza que hay en nuestro pueblo Señor, que tú pongas fin a estos odios, a estos rencores y resentimientos, a estas luchas por el poder que cuestan tanto, tanta sangre y tanta tristeza.”

Consolidación de interpretes

La generación de sentido por acción racional, libre y espontánea obliga a ver al(los) interlocutor(es) como intérprete(s) o traductor(es) del discurso ambiguo; los oyentes en tanto sujetos pasivos solo pueden aspirar a el nivel del significado, es decir, a comparar si hay o no correspondencia entre lo que se dice y la realidad, para ello emplean la razón, la convención y descartan la creatividad. Los enunciados razonables, por su parte, siempre son, así que el hablante está exento de cuestionamientos y la verdad se relativiza a favor de la certeza. En suma, el concepto de intérprete se acomoda a la idea de imagen creativa propia de la metáfora, el intérprete hace uso de la sensibilidad creativa para acomodar el discurso a un significado prefijado, diga lo que diga el hablante, lo dicho siempre corresponderá con ese referente.

En cierta forma esta implicatura sintetiza las anteriores, pues la metáfora transforma a los oyentes en intérpretes del sentido de lo dicho al acomodara sus necesidades el valor de los enunciados como veremos a continuación.

Hemos descrito detalladamente los elementos que integran lo que aquí denominamos la imagen metafórica del discurso, esta consiste en últimas en una forma particular de estructurar los discursos (oraciones) cuyos referentes son imprecisos encausando la emotividad de las personas que asisten al culto y desean recibir un consuelo para sus conflictos personales de cada día. Lo más próximo a la metáfora discursiva es el sueño, de ahí que retomemos muchos de los postulados psicoanalíticos al respecto, pues como Freud (1973) y otros analistas e incluso lingüistas lo reconocen tanto el sueño como la ‘imagen poética’ no constituyen más que un conjunto bien organizado de símbolos los cuales están guiados por procesos de desplazamiento (un elemento representa otro, v.g. un avión representa el órgano sexual masculino) y condensación (un elemento representa muchos otros, v.g. un flor representa la inocencia, una mujer que lleve por nombre ‘Flor’, la muerte, la alegría, el órgano sexual femenino, etc.).

Es precisamente a partir de dicha capacidad que posee la oración en tanto elemento importante del discurso religioso del menonita donde se inspira la soli-

daridad. En efecto, decíamos ya que este tipo de lenguaje literario, cargado de tropos y retórico en extremo, facilita al fiel la identificación de sus experiencias personales con lo expresado en los enunciados de la oración y, en suma, con el sentido del discurso que se trasmite no en su estructura superficial sino en la profunda, es decir, como parte de la interpretación hecha por cada uno de los sujetos. Dado que el fiel debe sentirse tocado por las palabras de quien ora, la argumentación requiere de una fuerte dosis de universalidad en la que, a la manera de un gran saco, quepan todos. Muchos discursos exigen de un lenguaje tal, así lo reconoce Perelman al respecto del lenguaje filosófico.

La abstracción es consecuencia de la metáfora, el lenguaje abstracto solidariza, hace comunes los referentes, su efecto final es la identidad y la creencia en la aparente verdad del discurso, pues se confía en que la acción enunciada se llevará a cabo.

Tomemos como ejemplo uno de los enunciados ya trabajados e imaginemos tres sujetos (María, Oscar y Luis) quienes viven experiencias diferentes y su postura interpretativa hipotética frente al enunciado en cuestión: (Pastor:) “Señor, ... te damos gracias porque tú en medio del desierto pones pastizales”

La imagen metafórica implícita en este enunciado nos permite asumirlo no en su forma literal; una interpretación del macroacto de habla sería: “en medio de las dificultades siempre existe una luz de esperanza”, este sentido latente es diferente para los sujetos que lo escuchan, así:

María: “aún existe una esperanza para superar la enfermedad de mi esposo”

Oscar: “aún existe una esperanza para salir de la crisis económica en la cual me encuentro”

Luis: “aún existe una esperanza para recuperar el amor de mi mujer”

La identidad del referente que todos consiguen gracias al lenguaje metafórico despierta el sentimiento de solidaridad, en el discurso, en la oración hay espacio para todos, ella está esperando por cada uno, es abierta, multidimensional.

En este punto hemos de revisar el papel que cumplen las construcciones metafóricas en la oración menonita, entendidas aquellas no a la manera de la retórica tradicional sino de la texto lingüística, es decir, tomando el discurso –la oración en nuestro caso– como un signo complejo y unitario portador de un sentido más que de un significado. Dicha perspectiva nos acerca a la idea de la oración en tanto imagen (metafórica) de la realidad o, en otras palabras, construcción de una realidad menos ‘contingente’ a través del lenguaje figurado.

En efecto, si vemos la oración a un nivel ‘transfrásico’ (el texto como aparato semiótico), pues la semiótica exige estudiar los discursos que atraviesan la sociedad y ello no se logra revisando los enunciados, encontraremos que toda ella

(la oración) es una gran metáfora: su estructura formal única y monológica arrastra varias posibles interpretaciones que quedan a consideración de los oyentes y de su capacidad para imaginar la realidad. Este empleo del lenguaje en el discurso religioso resulta efectivo y efectivo, la metáfora es un 'juego del lenguaje' que se vale de la capacidad de abstracción humana y de su deseo de un mundo mejor para hacer ver imposibles engañando la razón.

A pesar de haber señalado en el corpus una serie precisa de metáforas, el anterior comentario nos conduce a entender todas y cada una de las oraciones como metáforas en sí mismas pues su decir no es directo y denotativo, el sentido que comporta hace de la totalidad del discurso una metáfora macro en la integración de micrometáforas convencionales. En suma, tanto los lexemas, las oraciones, las frases, los enunciados y hasta los textos constituyen metáforas de diferente extensión, no obstante están guiadas por los mismos principios e inclusive las mismas finalidades propias de una estructura. De todas ellas trata el actual acápite, de su análisis extraeremos deducciones importantes referentes a cómo se ejerce el principio de 'solidaridad' habermasiano en la Iglesia Cristiana Menonita.

La metáfora supera la estructura formal por la imagen, deja de lado el significante y mantiene un significado independiente. Como en el sueño, la estructura formal es lo de menos, lo importante es la evocación a que nos conduce, esa sensación que queda, portadora de un significado extenso.

Las oraciones en la comunidad menonita, en apariencia, no resisten un análisis detallado de coherencia. Desde una perspectiva gramatical, no hay coherencia sin elementos de conexión entre las partes. Sin embargo, la 'competencia textual' conduce, tal y como lo hemos hecho aquí, a re-evaluar la posición del oyente como simple escucha y, dentro de la concepción del *homos symbolicus*, definirlo en mejores términos como intérprete. De esta manera, la capacidad creativa propia a la especie humana le posibilita, frente a un enunciado incongruente, asignar posibles significados todo gracias al poder asociativo y generador del pensamiento, es decir, de captar imágenes más que elementos independientes.

«Una primera consecuencia que podemos inferir de la existencia de una competencia textual es la capacidad de captar (o atribuir) la coherencia de los textos independientemente de su forma lingüística. Así vista, la competencia textual se puede concebir como una especie de mecanismo de generación de coherencia, allí donde *aparentemente* no la hay». (Lozano, 1986: p. 20).

No podemos caer en el error de tratar de sostener que las oraciones pronunciadas por el pastor o la persona encargada carecen de cierta lógica, por la fuer-

za y la emotividad que le imprimen no cabe duda de que en verdad la tienen. Atendiendo a Rieser (1978) estableceremos dicha lógica al nivel de la estructura profunda y dejaremos las inconsistencias de orden sintáctico al nivel superficial, el cual no está en condiciones de brindar una explicación satisfactoria para la constitución de la imagen que resulta del poder evocador de los textos como macrometáforas. Remitámonos a un ejemplo:

E1. [Tu nombre o Dios es grande en todo el universo, en toda la tierra, nosotros esta mañana venimos a reconocerlo, venimos a *agradecerte*, venimos también, por medio de la sangre de Jesucristo, por medio de la obra de Jesucristo, porque solamente ÉL nos permite acercarnos a ti.] ~ [En esta mañana, ¡oh Dios!, te *pedimos* que vengas, que tu santo espíritu llene este lugar. Señor, contesta, responde tu propia promesa, responde tu invitación, de que si *pedimos* tu santo espíritu tu nos llenas de él.] ~ [Señor, en esta mañana ayúdanos a conocerte más, mejor, ayúdanos a conocer más tu espíritu santo y a dejamos llevar por él, a dejamos guiar por él.] ~ [*Gracias* por esta mañana, *gracias* por cada persona, por la vida, por la salud, por el techo, por el abrigo, muchísimas *gracias*, *gracias* porque nos permites ver un nuevo día, *gracias* porque nos permites encontramos con otros y exaltar tu nombre, muchas *gracias* en el día de hoy.] ~ [Tú seas *exaltado* hoy y guíanos en esta mañana, en el nombre de Jesús de Nasaret.]

La oración deja entrever una serie de inconsistencias sintácticas presentes en frases inacabadas y poco o nada relacionadas entre sí. Sin embargo, al asumir la coherencia textual como un fenómeno semántico y pragmático (Van Dijk, 1999), en donde es el oyente –aquí llamado intérprete– quien se encarga de recuperar la información a partir de los elementos contextuales dados por el *frame* y psicológicos, estos últimos sustentados en el ‘principio de placer’ que trataremos más adelante, el discurso adquiere sentido a través de la imagen. Dicho comportamiento discursivo coincide con el carácter evocador de la metáfora en la que a partir de unos cuantos elementos significativos como son palabra agrupadas en campos semánticos (negritas), oraciones consistentes (cursivas), relaciones de causalidad y de la misma competencia intertextual⁵, presupuestos y un largo etcétera, concretaran una imagen particular para el fiel interesado en percibirla.

⁵ Término que Kristeva toma prestado de Bajtin (‘intertexto’) y con el cual pretende dar a entender todos los significados y acepciones que conforman la ‘enciclopedia’ de un intérprete cuando se enfrenta a un lexema determinado: por ejemplo ante el lexema /ballena/ un intérprete reconocerá los significados convencionales (/acuático/, /catáceo/, /mamífero/, etc.) como los provenientes de otras fuentes (el recuerdo de fragmentos de Moby Dick, etc.)

De tal forma que a falta de un *tópico* y un *comento* específicos (la oración presenta varios) que contengan o sintetizan el total de la información esencial del texto, se brindan unas 'claves' sueltas mediante las cuales el intérprete establece el argumento y la finalidad de la oración. De una manera cruda podría decirse que el intérprete no 'sabe' lo que escucha pero lo intuye y como tal lo interioriza y expresa emotivamente. En el caso de la oración 3, la coherencia es establecida mediante las 'funciones comunicativas' de *pedir* y *dar gracias*, que constituyen con la *alabanza*, la triada de 'actos de habla' recurrentes en las oraciones.

La argumentación se establece mediante una clase de coherencia textual asistemática, en la estructura profunda de la oración, en el decir implícito que implica el trato con un ser superior al cual no se le exige sino se le suplica y de la misma manera sutil se le argumenta (Tabla 7):

Función comunicativa Argumentos que sustentan la petición

Petición: Ayuda, consuelo

1. Omnipotencia de el dador: "Dios es grande en todo el universo"
2. Acción de un intermediario: "por medio de la sangre de Jesucristo"
3. Por promesa del dador: "Señor, contesta, responde tu propia promesa"
4. La acción de gracias y la alabanza se convierten en una manera decorosa de argumentar: "gracias por ...", "Tú seas exaltado hoy"

Función comunicativa	Argumentos que sustentan la petición
Petición: Ayuda, consuelo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Omnipotencia de el dador: "Dios es grande en todo el universo" 2. Acción de un intermediario: "por medio de la sangre de Jesucristo" 3. Por promesa del dador: "Señor, contesta, responde tu propia promesa" 4. La acción de gracias y la alabanza se convierten en una manera decorosa de argumentar: "gracias por ...", "Tú seas exaltado hoy"

TABLA 7: Función comunicativa de petición y argumentos que la sustentan

En resumen, la imagen metafórica implícita en la oración es el resultado de la coherencia pragmática y semántica, dicha coherencia es resultado, a su vez, de la interpretación efectuada por los fieles quienes partiendo de sus necesidades inmediatas 'llenan' con un significado particular el contenido textual abierto e inacabado

de las oraciones. El efecto resultante del procedimiento anterior, es la sensación de identidad comunitaria, la consciencia grupal y solidaria por el hermano que padece lo que yo padezco, que vive lo que yo vivo y que siente lo que yo.

6. A manera de conclusiones: ideología y cosmovisión menonita

Dado que resultaría inoficioso repetir al pie de la letra o parafrasear los resultados obtenidos en el transcurso de esta análisis y ya que aquellos tampoco se pueden separar del fenómeno social, lo más apropiado es presentar a manera de conclusiones la caracterización general de la ideología que gobierna el pensamiento y el hacer del menonita. Conclusión obtenida luego del estudio de los elementos lingüísticos y sustentada en la lógica hermenéutica.

Aunque la visión de mundo que caracteriza el pensamiento y la vida del menonita se trató a la par con los planteamientos lingüísticos —al fin de cuentas de ello se trata la sociolingüística— parece pertinente efectuar una serie de aclaraciones finales el lo que respecta a un tema tan delicado y conflictivo como lo es el de la ideología. Recalcamos, antes de entrar en materia una cuestión trascendental: las diferencias —e incluso contradicciones— que llegan a darse —y esta aclaración no tiene el propósito de salvaguardar la coherencia global del trabajo, pues ella radica en un asunto diferente— entre en análisis precedente y éste son lógicas y, hasta necesarias, pues tanto la *etnografía del habla* como la *hermenéutica* autorizan efectuar interpretaciones de los fenómenos a partir de la experiencia personal. Más que una desventaja, todo aquello constituye una ventaja que nos pone por encima de corrientes cerradas como son el naturalismo y el positivismo extremos.

La visión que Habermas tiene de la religión ha sido sometida a duras críticas, en especial por teólogos de los diferentes grupos espirituales quienes por obvias razones no conciben su fe como simple consuelo de las almas dolientes que alimentan sus congregaciones. Sin embargo, la perspectiva de estos últimos trata de ser autocrítica y ello ocasiona fuertes inconvenientes para aceptarla como válida u objetiva. No obstante, creemos que la comunidad Menonita no es ajena a las reflexiones del filósofo alemán. Tanto en su organización como en las diferentes actividades que realiza se percibe un interés creciente por el 'hermano', a nuestro entender el mecanismo que los mueve y mantiene es el contacto, la interrelación continua con 'aquel otro' que como 'yo', busca desesperadamente consuelo para sus penas.

Hemos rescatado los cuatro principio básicos que guían a Habermas a proponer la función de consuelo como antecedente del de solidaridad, un análisis de los

mismos apoyados en la labor etnográfica del observador – participante esperamos sirva para entender mejor la cuestión: i) principio de tolerancia, ii) principio de individualidad, iii) principio de redención y, iv) principio de ‘solidaridad compasiva’.

Jürgen Habermas propone la «tolerancia» como requisito insalvable de la ética comunicativa universal. La razón depende del diálogo y el menonita, consciente de aquello, trata de ser un crítico reflexivo frente a las otras religiones, aceptándolas como son –en su heterogeneidad–, reconociendo un objetivo mutuo e induciéndolas a llevar a cabo programas en conjunto.

El respeto por la individualidad es uno de los factores que más motiva la participación de las personas en la comunidad. Este respeto cubre todos los ámbitos de la vida cotidiana, no hay exigencia en cuanto a la manera de vestir, de llevar el cabello, dietas u otra clase de ‘rituales’. La comunidad en pleno confía – como lo hace Habermas – en que la razón crítica guíe la libertad de cada hombre y lo conduzca a un nivel superior de evolución espiritual –ya no en el sentido ‘material’ habermasiano.

El menonita ve a Jesús en el «otro», su ‘extrañamiento de Dios’ lo conduce a buscarlo en el ‘hermano’. Aunque las obras no lo son todo, en buena parte contribuyen a la redención. Es un hecho la necesidad de sacrificio a semejanza de Cristo, por lo tanto el darse a los demás es el eje de sus acciones.

El último principio sintetiza los anteriores. La solidaridad es, en suma, el motor de sus acciones, de sus obras y de sus sermones. Dicha solidaridad tiene como base el consolar y ser consolado, lo que ellos expresan muy claramente en la frase “...porque al compartir las penas se dividen y las alegrías se multiplican” es, sin duda, el producto de una ‘ética universal’ cimentada en la ‘solidaridad compasiva’.

La convivencia con los menonitas nos permite ver que Habermas es acertado al proponer que la desesperación por el extrañamiento de Dios conduce a la solidaridad (aceptación del otro) en aras, finalmente, de la redención. Esta trilogía posibilita la acción comunicativa racional entre los hombres, al fin de cuentas, el ‘mundo de la vida’ es todo sufrimiento y desesperanza y contingencia.

La oración en el culto es el clímax de la relación entre el fiel y su Creador, por lo tanto es el momento de mayor formalidad, compromiso y confianza. Orar implica abrirle el corazón a Dios en el diálogo coloquial Padre – hijo, así se reafirma los nexos filiales. Es este el momento del ritual en el que los asistentes dejan a un lado el texto escrito o los discursos preelaborados para expresar de manera espontánea su sentir mediante la celebración de un pacto verbal, una buen dar para un buen recibir; o, visto desde otra óptica, es un “trance de agonía” del cual nos levantamos dispuestos a aceptar la voluntad de Dios, aunque en últimas, siem-

pre se esté en espera de recompensa. Como vía de escape transitoria a un mundo agobiante, la oración ofrece tranquilidad al alma; transitoria implica reposar el espíritu sin olvidar las tareas del mundo material: “estar en el mundo no es estar con el mundo”; es decir, en el diálogo coloquial con Dios el menonita aprende a vivir espiritualmente, aprende a confiar, a esperar y a soportar.

A lo largo de su experiencia el creyente ha comprendido que las peticiones obrarán mejores resultados al presentarlas en comunidad: el vínculo refuerza la confianza o, en términos menos prudentes, la fe. Aquel vive verdaderamente la fe en el tejido comunitario, ser menonita significa pertenecer a una familia (“comunidad orante”), esa es la función del bautismo y de ahí el interés por compartir los ‘dones’ (don de la curación, de la enseñanza, etc.).

Todas las actividades implican la participación en conjunto de la comunidad, en especial la oración. A diferencia de otras comunidades en que es natural practicar la oración individual, el fiel menonita goza al hacer pública su creencia. En estos cortos pero repetidos espacios son frecuentes los llantos, el tomarse de las manos, el abrazarse y cualquier otra manifestación afectiva que exprese el sentimiento de solidaridad compasiva.

La comunidad, además, abre los espacios necesarios para que el fiel pueda comunicar sus penas, bien sea en la intimidad de una habitación al pastor o a un consejero, o en público a través de los testimonios, las peticiones, las acciones de gracias, etc.

En términos generales diremos que el pensamiento menonita gira en torno a lo que aquí hemos dado en llamar la trilogía de la relación solidaria, sintetizada en la figura 1.

Siguiendo a Habermas sostenemos que las creencias religiosas son, ante todo, el producto de una necesidad que conduce a los hombres hacia la búsqueda de la solidaridad, una solidaridad de carácter compasivo en donde el sufrimiento por el ‘otro’ les permite lograr la redención y superar el extrañamiento que tienen de Dios. En la idea habermasiana del extrañamiento (Dios se ‘contrae’ sobre sí mismo para dar libertad al hombre) integramos los planteamientos sociales propuestos en el trabajo: por un lado, Dios es garante de todo y, por el otro, la solidaridad compasiva como medio de superación del sufrimiento pues, tanto el uno como el otro expresan la creciente necesidad de percibir a ‘Cristo’ en cada una de las cosas, ello incluye al propio hombre (‘otro’) quien llega a constituirse en el intermediario (fetiche) más eficaz entre ‘yo’ y Dios.

A nivel del lenguaje encontramos, para el caso de la solidaridad, que esta se hace tangible por lo menos de tres maneras diferentes pero complementarias:

paralingüísticamente en el llanto y el silencio, lingüísticamente en el uso de las formas pronominales 'nosotros' y 'tú', y discursivamente, en la imagen metafórica, así: siendo que el 'yo' presenta la necesidad de Dios (extrañamiento) y consciente de que por sí solo no conseguirá su objetivo, se solidariza con el 'otro' para formar una unidad compacta, el 'nosotros', abriendo espacio a una acción lingüística racional –y cooperativa, lógicamente– (Habermas, 1987), cuyo principio fundamental es ser *ideal*. Pero ¿cómo superar la imperfección del lenguaje? ¿cómo lograr que todos y cada uno de los miembros de la comunidad se sientan tocados y afectados por un único discurso? La respuesta surge de la retórica, con la metáfora, y de la semiótica, con el silencio; la idea no radica en lograr el lenguaje perfecto sino presentarlo de una manera tan inacabada que esté próximo a la pretendida perfección. En efecto, la metáfora y el silencio logran hacer tan ambiguos los enunciados que consiguen los toman universales. El llanto, por su parte, es sólo corroboración del sentimiento de identificación alcanzado por el fiel quien se siente solidariamente apoyado en su desconsuelo frente a la ausencia de Dios, frente al sufrimiento y la contingencia.

Así, pues, por la solidaridad creada en el lenguaje –entiéndase lo dicho y lo no dicho (silencio)– el menonita accede a Dios en su 'hermano'. De ello da cuenta con plena claridad el uso del pronombre personal 'tú' para la interacción con Dios, expresión máxima de la proximidad, de la familiaridad, de la cercanía con un interlocutor que aunque divino es solidario.

Referencias bibliográficas

Brown, R. y Gilman, A. (1985). *The pronouns of Power and Solidarity*.

Durkheim, E. (1993). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Alianza.

Echeverría, R. (1996). *Ontología del lenguaje*. Santiago: Dolmen.

Freud, S. (1979). *Ensayos sobre la vida sexual y la teoría de las neurosis*. Madrid: Alianza.

Freud, S. (1973). *Introducción al narcisismo y otros ensayos*. Madrid: Alianza.

González, J. (1998). *Metáforas del poder*. Madrid: Alianza.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Alianza.

Lindahl, H. (1998). Retórica, política y razón práctica. *Universitas Philosophica*. (Bogotá) Vol. 4, No. 1.

Lozano, J.; Peña-Marín, C. y Abril, G. (1986). *Análisis del discurso*. Madrid: Cátedra.

Mardones, J. (1998). *El discurso religioso de la modernidad: Habermas y la religión*. Barcelona: Anthropos.

Navarro, J. (1977). Notas para un análisis del discurso narrativo. *Pliegos*. Cali: Universidad del Valle.

Van Dijk, T. (1999). *Análisis del discurso social y político*. Quito: ABYA – YALA.

Weimann, R. (1968). Metáfora y realidad. *ECO (Bogotá)* Vol. 17. No. 3.

Traducciones / Traslations

Pierre Bourdieu: Homo Academicus.

Polity Press (1988) [Traducción al Inglés: Peter Collier]

Prefacio a la edición en inglés¹

Traducción de:
Ana María Tello

Universidad Nacional de San Luis

“Es la historia la que es el verdadero inconsciente”
Emile Durkheim, La evolución del pensamiento en la educación

Este análisis del mundo académico es el producto final de la reflexión crítica acerca de la práctica científica, lo que nunca he dejado de llevar a cabo como parte del proceso mismo de mi investigación, desde el momento en que yo tomé como joven etnólogo, mi propia región de origen como el objeto de mi observación etnológica². De este modo, mi análisis sociológico del mundo académico intenta atrapar al *Homo Academicus*, clasificador supremo entre los clasificadores, en las redes de sus propias clasificaciones. Es una trama cómica la de Don Juan engañado o El Miserable despojado, están también quienes prefieren tratarla en términos trágicos, con la seguridad de sentirse en peligro o atemorizar a otros. Yo por mi parte, pienso que la experiencia, cuyos resultados presenta este libro, no es quizás tan diferente de la atribuida al héroe del cuento de David Garnett, “*Un hombre en el zoológico*”, en la que el joven como resultado de una disputa con su novia escribe desesperado al director del zoológico para ofrecerle un mamífero que falta en su colección, o sea, él mismo; de modo que lo colocan en una jaula cerca del chimpancé con un cartel que dice: “Homo sapiens. Este espécimen es el obsequio del Sr. John Cromantie. Se les solicita a los visitantes no fastidiarlo con comentarios personales.”

¹La presente versión en castellano del Prefacio a la edición en inglés de *Homo Academicus*, surge a partir de la inquietud que transmite el Dr. Pedro Krotsch, actualmente Director del prestigioso Instituto Gino Germani, a la traductora, expresando la importancia de ampliar el alcance de disponibilidad de este material de tanto valor para quienes están interesados en el estudio del campo académico, así como de las obras de su autor: Pierre Bourdieu.

² P. Bourdieu, “Célibat et condition paysanne”, *Etudes rurales*, Abril-Septiembre de 1962, pp. 32-136.

El sociólogo que elige estudiar su propio mundo en sus aspectos más cercanos y familiares no debería domesticar lo exótico, al igual que lo haría el etnólogo, sino, exotificar³ lo doméstico, si me puedo aventurar en la expresión, a través de una ruptura con su relación inicial de intimidad con los modos de vida y pensamiento que permanecen opacos para él porque son demasiado familiares. De hecho, el movimiento hacia el mundo de origen y común debería ser la culminación de un movimiento hacia los mundos extraños y extraordinarios. Pero casi nunca es así: en Durkheim como en Levi Strauss no hay ninguna perspectiva de someter a análisis las “formas de clasificación” empleadas por el académico⁴, y de indagar en las estructuras sociales del mundo académico (las que sin embargo habían sido espléndidamente analizadas por Durkheim en su libro: *“La Evolución del Pensamiento en la Educación”*) las fuentes de las categorías de comprensión erudita. Y sin embargo, la ciencia social puede tener la expectativa de derivar su progreso más decisivo a partir de un esfuerzo constante de asumir una crítica sociológica del razonamiento sociológico -es decir, por establecer la génesis social no sólo de las categorías de pensamiento que conciente o inconcientemente despliega, tales como aquéllos pares de términos antitéticos que tan a menudo dan cuenta de la construcción científica del mundo social, sino también de conceptos que ella usa, y que a menudo no son más que nociones de sentido común introducidos acríticamente en el discurso académico (como la noción de “profesión” la cual es tácitamente repudiada en este estudio⁵), o de los problemas que elige estudiar, los cuales a menudo no son más que versiones más o menos hábilmente disfrazadas de los últimos “problemas sociales” (“pobreza” o “delincuencia” o “fracaso escolar” o “la tercera edad”, etc).

Uno no puede evitar tener que objetivar el sujeto objetivante. Es a través del estudio de las condiciones históricas de su propia producción, antes que mediante una u otra forma de reflexión trascendental, que el sujeto científico puede obtener un control teórico sobre sus propias estructuras y tendencias, al igual que sobre los determinantes de los cuales ellas son productos, y puede así obtener medios concretos para reforzar su capacidad de objetivación. Solamente un autoanálisis sociológico de este tipo, el cual no le debe ni le concede nada al narcisismo autoindulgente, puede realmente ayudar a colocar al académico en una posición donde sea capaz de crear en su mundo familiar la mirada escrutadora imparcial que, sin vigilancia especial alguna, el etnólogo produce en cualquier

³ Transformar en exótico, neologismo: *exotícize*

⁴ En Inglés: scholar

⁵ El repudio es del tipo de sociología de las profesiones de la escuela de Chicago. [Tr.]

mundo al cual no está vinculado por la complicidad inherente de estar involucrado en su juego social, su *illusio*, la cual crea el valor mismo de los objetivos del juego, así como el valor del juego mismo.

Al hacer un análisis científico del mundo académico, uno asume como objeto propio una institución que ha sido facultada con el crédito de producir una objetivación que se atribuye objetividad y universalidad. Lejos de llevar a un ataque nihilista contra la ciencia, como ciertos análisis llamados “postmodernos”, que no hacen más que agregar el sabor de moda condimentado con un cierto aire de “chic⁶ radical francés” al antiquísimo rechazo irracional de la ciencia, o más especialmente de la ciencia social, bajo el disfraz de una denuncia de “positivismo” y “cientificismo”; esta clase de experimentación sociológica aplicada al estudio sociológico mismo intenta demostrar que la sociología *puede* escapar del círculo vicioso de historicismo y sociologismo, y que en pos de este fin sólo necesita hacer uso del conocimiento que ella suministra del mundo social en el que se produce la ciencia, para tratar de ganar control sobre los efectos del determinismo social que afecta tanto a este mundo como al discurso científico mismo, a menos que se ejerza una extrema precaución. En otras palabras, lejos de destruir sus propios fundamentos cuando trae a la luz los determinantes sociales que la lógica de los campos de producción generan en todas las producciones culturales, la sociología demanda un privilegio epistemológico: áquel otorgado por el hecho de ser capaz de reinvertir en la práctica científica su propia acumulación, en la forma de un crecimiento sociológico en la vigilancia epistemológica.

¿Qué beneficio científico puede haber al intentar descubrir lo que conlleva el hecho de pertenecer al campo académico, ese sitio de permanente disputa por la verdad del mundo social y del mundo académico mismo, y el hecho de ocupar una posición determinada dentro de él, definida por un cierto número de atributos, una educación y formación, competencias y estatus, con todas sus formas concomitantes de solidaridad y pertenencia? En primer lugar, esto da una oportunidad para la neutralización conciente de las probabilidades de error que son inherentes a una posición, entendida como un punto de vista que implica un cierto ángulo de visión, por lo tanto una forma particular de lucidez y ceguera. Pero sobre todo, revela los fundamentos sociales de la predisposición a teorizar o intelectualizar, la cual es inherente a la postura misma del académico que se siente libre para retirarse del juego con el fin de conceptualizarlo, y asumir el objetivo, el cual atrae el reconocimiento social de ser científico, de llegar a una comprensiva visión del mundo, delineada a partir de un punto de vista externo y superior.

⁶ buen tono

Hay una patente mala fe en el rechazar dar crédito a la ciencia, cuando se inmiscuye en el mundo del académico, con las cualidades fácilmente otorgadas al objetivismo estructuralista cuando manipula la “mente salvaje”, que se supone inaccesible a sí misma; no obstante, esto no debiera evitar que nos preguntemos si la voluntad de conocer no está motivada subrepticamente en este caso por una clase especial de voluntad de poder, la cual está demostrada en el hecho de intentar adoptar con los rivales, reducidos al estado de objetos, un punto de vista que son incapaces o no desean adoptar consigo mismos. Pero de hecho, la intención declarada del emprendimiento es poco relevante, ya que el emprendimiento funciona como un mecanismo generador de “situaciones problema”, como diría Popper. La tendencia a olvidar programar en la teoría completa del mundo analizado, la brecha entre la experiencia práctica y teórica de este mundo, está compensada por la visión inevitablemente reflexiva impuesta por el análisis sociológico de las condiciones sociales del análisis sociológico: el análisis objetivo, o incluso el análisis objetivista o estructuralista, de las estructuras de un mundo en el que el científico responsable del trabajo de objetivación, está él mismo instalado, y del cual tiene una representación inicial que es capaz de sobrevivir al análisis objetivo, revelará entonces a su vez sus propios límites llamando la atención, por ejemplo, respecto de sus propios mecanismos de defensa colectivos o individuales, que a menudo toman la forma de una operación de negación, y a través de los cuales los agentes aspiran a mantener existentes, para sí mismos y para otros, las representaciones del mundo social que entran en conflicto con la representación construida por la ciencia mediante una totalización que la existencia común evita, en el espíritu y en la letra. El análisis objetivo nos obliga a darnos cuenta de que los dos enfoques, estructuralista y constructivista (mediante el cual yo entiendo una clase de fenomenología de la propia experiencia inicial del mundo social y de la contribución que esta experiencia hace a la propia construcción de ese mundo), son dos etapas complementarias del mismo procedimiento. Si los agentes realmente contribuyen a la construcción de estas estructuras, lo hacen en cada etapa dentro de los límites de las restricciones estructurales que afectan sus actos de construcción, tanto desde fuera, a través de determinantes relacionados con su posición en las estructuras objetivas; como desde dentro, mediante las estructuras mentales –por ejemplo, las categorías de comprensión profesoral - que organizan su percepción y apreciación del mundo social. En otras palabras, aunque ellos nunca son más que ángulos de visión particular, tomados desde los puntos de vista que el *situs de análisis* objetivista constituye como tal, las visiones parciales y partidarias de los agentes comprometidos con el juego, y las luchas individuales o colectivas a través de las cuales intentan imponer estas visiones; ellos son parte de la

verdad objetiva de este juego, desempeñando un rol activo en sostenerlo y transformarlo, dentro de los límites fijados por las restricciones objetivas.

Una obra que apunta a dar cuenta de esta clase de itinerario introductorio orientado a esa reapropiación del sí mismo⁷, que paradójicamente sólo es accesible a través de la objetivación del mundo familiar, es comprensible que esté sujeto a ser leído de diferente manera por lectores que forman parte de este mundo en comparación con quienes son ajenos al mismo. Y esto es así, a pesar del hecho de que este texto, dado su objeto, tiene la singularidad de proveer su propio contexto –contrario a lo que usualmente ocurre, en la circulación internacional de ideas (así como intergeneracional), donde los textos son transmitidos sin el contexto de su producción y uso, y dependen de recibir la llamada lectura “interna” que los universaliza y eterniza en tanto que les quita realismo relacionándolos constantemente sólo con el contexto de recepción⁸. Podría suponerse que, contrario al lector local que comprende demasiado bien sólo en un sentido, pero que puede tender a resistirse a la objetivación; el lector de afuera, a raíz de no tener (al menos a primera vista) ningún interés en el juego que se describe, estará menos inclinado a ofrecer resistencia al análisis. Tanto más dado que, como ocurre en el teatro en el que, sin reconocerse, uno puede reirse del retrato de las propias debilidades, el lector foráneo puede siempre eludir los desafíos implícitos en las situaciones o relaciones que *sin duda* encuentra familiares, aislando solamente las características más evidentemente exóticas, pero quizás también menos significativas, de las tradiciones académicas descartadas entonces como arcaicas, logrando así tanto mejor mantener su distancia⁹. De hecho, *mutatis mutandis*, el lector foráneo se en-

⁷ En inglés: *self*

⁸ A causa de esto, los autores se encuentran a sí mismos reducidos (más o menos completamente, dependiendo de la información de los lectores) a los trabajos que llevan sus nombres y son despojados de todas las propiedades sociales asociadas con la posición de cada uno en su campo de origen, es decir, la dimensión más institucionalizada de su autoridad y su capital simbólico (aunque los prefacios escritos por autores ubicados dentro del campo puedan servir, si es necesario, para efectuar la transferencia necesaria para restaurar su capital simbólico en riesgo...). La libertad que se deja entonces al juicio del lector es bastante relativa debido al hecho de que los efectos de autoridad pueden continuar operando a través del ambiente de solidaridad que obtiene entre los poseedores de posiciones homólogas en diferentes campos científicos nacionales, y en particular entre el dominante, que puede beneficiarse del poder que ellos ejercen en la circulación de tradiciones y las agencias de consagración para operar transferencias internacionales de poder académico y también para controlar el acceso al mercado nacional de productos susceptibles de amenazar su propia producción. Por otro lado, esta libertad relativa tiene como contraparte el peligro del malentendido y la *allogoxia* la cual es causada por la ignorancia del contexto: es así que, por ejemplo, algunos ensayistas llegan a eclipsar las estrellas de primera magnitud de las cuales tomaron la fuente misma de sus brillos.

cuentra a sí mismo frente a la misma alternativa que el nativo (y el sociólogo mismo): él puede usar la objetivación de un mundo en el que participa, al menos por analogía (como atestiguan la solidaridad internacional entre poseedores de posiciones equivalentes en los diferentes campos nacionales), para reforzar los mecanismos de defensa de su mala fe, acentuando las diferencias que particularizan la especie *homo academicus gallicus*; o alternativamente, puede usarla para sentar las bases de un auto-análisis, ya sea concentrándose en las invariantes del género *homo academicus*, o mejor aún educándose a sí mismo con lo que él puede descubrir acerca de sí mismo a través de la objetivación, por dura que sea a primera vista, de una de las posiciones del *homo academicus gallicus*, que sea homóloga a su propia posición en su propio campo. Para fomentar el segundo tipo de lectura, la única, yo creo, que refleja las intenciones epistemológicas de este libro, uno necesitaría ofrecer un conjunto construido de reglas transformacionales que permitan realizar las transferencias sistemáticas de una tradición histórica a otra¹⁰, o por lo menos, más modestamente, sugerir puntos de partida para la transposición de los análisis, aquéllos por ejemplo, que conciernen a las estrategias retóricas de los juicios de los docentes, los pares de adjetivos que estructuran la comprensión profesoral, o las bases objetivas y subjetivas del manejo del tiempo propio y el de otras personas que asegura el mantenimiento de las jerarquías de poder, es decir, si me permito hacer una pequeña modificación a la famosa definición de tiempo de Leibniz, “el orden de sucesión” del cual depende la perpetuación en el tiempo del orden social¹¹.

⁹ No faltan sociólogos, historiadores o antropólogos que, incapaces de adoptar hacia su propio mundo la mirada escrutadora imparcial del extraño, encontrará en este libro, que es producto de un esfuerzo metódico por lograr esta mirada sin perder los beneficios de la familiaridad, una oportunidad para reforzar su natural confianza en su propio mundo —como se expresa con toda ingenuidad en ciertos estudios de Francia y sus universidades por autores foráneos. El paradigma de esta sociología que entroniza el etnocentrismo como método (y que puede ser el producto de los emigrados que necesitan justificar, a su propio juicio, el hecho de que han emigrado) es un trabajo realizado por Terry Clark que mide la universidad francesa contra un conjunto de criterios arbitrarios que no son más que caracteres idealizados de la universidad norteamericana (cf. T. Clark, *Prophets and Patrons: The French University and Emergence of the Social Science**, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1973). [* N.T. La Universidad Francesa y el Surgimiento de la Ciencia Social.]

¹⁰ En cada punto del análisis, respecto, por ejemplo, a la distancia entre el campo académico y el poder político o económico —el que, parecería, es (o al menos era) por razones históricas mayor que en cualquier otro país— uno debe examinar qué es variable y qué no, y tratar de descubrir en las variaciones de los parámetros usados para el modelo, el origen de las variaciones observadas en la realidad.

¹¹ Yo pienso que la estrategia adoptada por el traductor en este punto, para dar equivalentes ingleses o norteamericanos cuidadosamente seleccionados a las palabras que designan instituciones específicas, en tanto conserva las palabras francesas entre paréntesis, debería hacer más fácil este trabajo de transposición.

La virtud científica (y quizás también el valor ético) de la noción de campo reside sin duda en el hecho de que esta noción tiende a excluir aquellas objetivaciones parciales y unilaterales del inconsciente de otras personas, sean adversarios u opositores, que caracterizan la “sociología de los intelectuales”, y que difieren de la sociología-folklórica de la charlatanería intelectual sólo en sus reclamos de “neutralidad ética” de la ciencia, lo cual los torna culpables de abuso de poder simbólico. Así por ejemplo, cuando en *The Opium of the Intellectuals*¹² (un clásico del género) Raymond Aron asume desnudar las razones de sus oponentes del momento, y describe los determinantes sociales de los posicionamientos éticos y políticos de los que llama intelectuales (excluyéndose a sí mismo, por supuesto, de la clase estigmatizada), es decir, Jean Paul Sartre, Simone de Beauvoir and los otros “intelectuales de izquierda”, Aron no hace ningún intento de preguntarse a sí mismo desde qué punto de vista opera esta soberana objetivación (no más que lo que hace Simone de Beauvoir misma en el artículo diametralmente opuesto que ella dedica, más o menos en la misma época y con la misma certeza moral, al “pensamiento de derecha”)¹³: entrampado por la luz de su propio interés, está completamente ciego, tanto como aquéllos cuya ceguera él denuncia, al espacio dentro del cual está situado, dentro del que sin embargo, puede definirse la relación que lo conecta con ellos, y que es la fuente tanto de sus discernimientos como de sus inadvertencias.

La construcción del campo de producción, sustituyendo a una polémica donde el prejuicio es disfrazado como análisis, una polémica donde la razón científica se desafía a sí misma, es decir, desafía sus propios límites, implica una ruptura con las objetivaciones ingenuas¹⁴ y autoindulgentes que no tienen consciencia sus de orígenes. Sólo puede ser una abstracción injustificable (que con justicia podría llamarse reductiva) buscar la fuente de comprensión de las producciones culturales en estas mismas producciones, tomadas de manera aislada y divorciada de las condiciones de su producción y utilización, como sería el deseo del *análisis del discurso*, que, situado en los límites entre la sociología y la lingüística, se ha hundido actualmente en las formas indefensibles del análisis interno. El análisis científico debe trabajar para relacionar entre sí dos conjuntos de relaciones: el espacio de los trabajos o discursos tomados como posicionamientos diferenciales, y el espacio de las posiciones sostenidas por aquéllos que los produ-

¹² *El Opio de los Intelectuales*.

¹³ Simone de Beauvoir, “La Pensée de droite aujourd’hui”, *Les Temps modernes*, N° 112-13 y 114-15, 1985, pp. 1539-75 y 2219-61. [Tr.]

¹⁴ En inglés: *naive*

cen. Esto significa, por ejemplo, que cualquier trabajo particular producido por un académico en el tema de los hechos de Mayo de 1968, sólo produce su significado si, usando el principio de inter-textualidad, es ubicado en el espacio de los trabajos que tratan este tema, dentro del cual se definen sus propiedades simbólicamente pertinentes, y si este espacio está relacionado con el espacio homólogo de las posiciones sostenidas por sus autores en el campo académico. Cualquier lector familiarizado con esta literatura podrá verificar, si se remiten al diagrama de la p. 276, de qué manera esto funciona como un instrumento de análisis: las diferencias observadas en la distribución de poder y prestigio entre los autores corresponde a las diferencias, intencionales o no, que despliegan no sólo en su juicio total de los hechos sino también en la forma de expresarlos. La hipótesis de que hay una homología perfecta entre el espacio de los posicionamientos (concebidos como un espacio de las formas, estilos y modos de expresión, tanto como de los contenidos expresados) y el espacio de las posiciones sostenidas por sus autores en el campo de producción, encuentra su confirmación más notable en el hecho, el cual será deslumbrantemente obvio a todos los observadores familiarizados con los detalles de lo acontecido en las universidades en 1968, de que la distribución del campo académico –construido considerando exclusivamente las características típicamente académicas de los diferentes profesores (la institución a la que pertenecen, sus calificaciones académicas, etc.) – corresponde muy estrechamente a la distribución en términos de posiciones políticas o filiaciones sindicales y aún posicionamientos adoptados durante los eventos de Mayo de 1968. Es así que el Director de la Ecole Normale Supérieure, Robert Flaceliere, quien sostuvo una posición muy firme contra el movimiento estudiantil, en el diagrama está rodeado por los nombres de los profesores que firmaron mociones a favor de su acción, en tanto aquéllos que asumieron posiciones favorables al movimiento están situados en el área opuesta. Esto significa que no son, como usualmente se piensa, los posicionamientos políticos los que determinan los posicionamientos de las personas acerca de cuestiones académicas, sino sus posiciones en el campo académico las que animan los posicionamientos que ellos adoptan acerca de temas políticos en general, así como acerca de los problemas académicos. El margen de autonomía que finalmente corresponde a las fuentes específicamente políticas de la producción de opiniones varía, entonces, según el grado en el que los intereses directamente asociados con su posición en el campo académico, están directamente involucrados o amenazados, en el caso de agentes dominantes.

Pero uno podría ir más allá y reintroducirse en el modelo no sólo del posicionamiento político, sino también en los trabajos mismos, considerados en sus propiedades más visiblemente sociales, como su género o su lugar de publicación, y en su tópico así como en su forma: por lo tanto vemos, por ejemplo, que la distribución de trabajos de acuerdo con su grado de conformidad a las normas académicas se corresponde con la distribución de sus autores de acuerdo con su posesión de poder específicamente académico. Y para dar una idea más concreta de esta relación, yo necesito sólo mencionar la sorpresa de cierto joven visitante norteamericano, al comienzo de los setenta, a quien yo tuve que explicar que todos sus héroes intelectuales como Althusser, Barthes, Deleuze, Derrida y Foucault, sin mencionar los profetas menores del momento, tenían posiciones marginales en el sistema universitario que a menudo los descalificaban para dirigir oficialmente investigación (en varios casos, ellos mismos no habían escrito una tesis, por lo menos no en forma canónica y, por lo tanto, no se les permitía dirigir ninguna).

Si nos detenemos un poco acerca del caso de estos filósofos, que son probablemente los más conocidos para los lectores Anglosajones, vemos que conociendo la estructura del espacio total en el que ellos se sitúan, nos permite, por decirlo de algún modo, ponemos *en sulugaren* el espacio social, a través de una “objetivación genuinamente participante” que no tiene nada de polémica reduccionista acerca de ella, y reconstruir el punto de vista a partir del cual estaba definido su proyecto intelectual. Como se puede ver a partir del diagrama, ellos estaban atrapados en una relación dual con los mundos de la filosofía y las ciencias sociales. Su relación con el polo temporalmente dominante de la filosofía institucionalizada, la cual, congelada en el tiempo inmóvil de las disertaciones animadas por la eterna recurrencia de los temas fijados para los concursos, está personificada por los profesores universitarios que controlan los órganos de reproducción del cuerpo académico, agencias encargadas de la selección de docentes para la educación secundaria, tal como el concurso de *agregatura*¹⁵, o para la educación superior, el Comité Consultivo de Universidades. En su relación con los elevados sacerdotes de la filosofía de la Sorbonne, quienes en su mayoría son productos del “gran colegio secular”, la Ecole Normale Supérieure, que es la cúspide de la jerarquía académica total, aquellos parecen herejes religiosos, o en otras palabras, algo así como intelectuales independientes¹⁶ instalados dentro del sistema

¹⁵ Agregatura: cargo máximo de los profesores del Liceo.

¹⁶ En inglés: freelance

universitario mismo, o por lo menos, aventurando un juego de palabras Derridiano, acampando en las márgenes o en las zonas marginales (marginalia) de un imperio académico amenazado por todos lados por la invasión de los bárbaros (es decir, por supuesto, como son vistos por la fracción dominante). Más o menos completamente privados, o liberados, de los poderes y privilegios pero también de las tareas y responsabilidades del profesor ordinario (jurado de concurso, supervisión de tesis, etc) ellos tenían fuertes conexiones con el mundo intelectual, y especialmente con las revistas de vanguardia (*Critique*, *Tel Quel*, etc.) y el periodismo (especialmente, el *Nouvel Observateur*): Michel Foucault es sin dudas el más representativo de esta posición ya que, hasta el final de su vida, y aún cuando él se hizo profesor en el College de France (después de finalizar esta investigación), él permaneció casi enteramente privado de poderes específicamente académicos y aún científicos, y por lo tanto privado de la clientela que estos poderes suministran, aunque a causa de su fama él esgrimiera considerable poder en la prensa y, a través de ella, en todo el campo de producción cultural. La naturaleza marginal de esta posición, aún mucho más impresionante en los casos de Althusser o Derrida, quienes tenían puestos menores (tutor o *caimán* – “lagarto”, en la jerga de la Ecole Normale- en la Ecole Normale Supérieure), no está obviamente desconectada del hecho de que todos estos herejes con una vocación para volverse heresiarcas, más allá de las diferencias, las divergencias, y a veces los conflictos que los separaban, comparten una especie de *ánimo anti-institucional* homólogo en su forma al de una considerable fracción de estudiantes: ellos tienden a reaccionar con impaciencia a las discrepancias entre su fama ya considerable en el mundo externo, es decir, fuera de la universidad y también fuera de Francia, y el estatus subalterno que se les impone dentro del mundo de la universidad Francesa, en connivencia con su desprecio y rechazo, por una institución que, cuando fueron adolescentes, los había atraído y aún consagrado¹⁷.

Si fue necesario comenzar considerando el caso del polo más oscuro, esto es así porque ése es el más probable de que se le escape al observador externo o al analista superficial (por no mencionar al polemista para quien es su temática), aunque sin duda jugara una parte decisiva –y no simplemente como un contraste, sino también como el oponente que tuviese que estar constantemente luchando para afirmar el derecho a existir o, por lo menos, subsistir- del mismo modo en

¹⁷ La Universidad de Vincennes, creada después de 1968, cristalizó el nuevo estilo de vida intelectual y estableció dentro de la universidad misma, por lo tanto escandalizando a los defensores de la vieja universidad, una versión de la vida intelectual que en otros tiempos habría sido relegada a revistas intelectuales o cafés bohemios.

que lo hiciera la vieja Sorbona cuando enfrentara el equipo de *Annales*, en la constitución o fortalecimiento de las disposiciones éticas o políticas que definirán la tendencia general de los trabajos. Queda el caso que está ante todo en relación con el otro polo, el de las ciencias sociales triunfantes que están encarnadas por Lévi-Strauss, quien rehabilita estas disciplinas tradicionalmente despreciadas por los maestros de filosofía de la Ecole Normale, y quien las establece como el parangón del logro intelectual, bajo el título de *antropología*, que es necesario redefinir estos proyectos filosóficos que se habían constituídos inicialmente entre 1945 y 1955, tanto con referencia a la tradición fenomenológica y existencial, como a la figura del filósofo según está dotada por Sartre con estatura ejemplar, así como, y por sobre todo, contra ella. La adopción del término “antropología”, en lugar del banal y restrictivo término “etnología”, el cual se pide prestado de la tradición Anglosajona, está también cargado con todo el prestigio de un gran pasado filosófico (es en este período que Foucault traduce y publica *Anthropology* de Kant), simboliza el desafío formidable de que las ciencias sociales, a través de sus representantes más eminentes, se presenten ante la filosofía, la cual era previamente todo poderosa. Este desafío se hace público en la confrontación entre Lévi-Strauss y Sartre, en la primera protesta real contra su régimen completo acerca de todo el campo intelectual durante un cuarto de siglo. Realmente, aunque Sartre y Merleau-Ponty también tuvieron que considerar las ciencias sociales durante la generación precedente, ellos estaban en una situación incomparablemente más fácil ya que, debido a la decadencia extrema de la escuela Durkheimiana y el estatus muy inferior de una sociología empírica aún en su infancia y “comprometida” en aquellos tiempos altamente politizados, por sus orígenes norteamericanos, ellos se enfrentaban solamente con una psicología “científica” (aunque con la excepción de Piaget) y un psicoanálisis sin influencia alguna (a pesar de la presencia de Lagache en la Sorbona, un compañero de estudios de Sartre y Merleau-Ponty en la Ecole Normale).

De aquí en adelante, como muestra claramente el último diagrama¹⁸, las ciencias sociales como un todo o aún como un bloque autónomo mutuamente sus-

¹⁸ Puesto que soy consciente de que el análisis del campo académico que presento en este libro perdería una buena parte del interés que ofrece a todos aquéllos que están interesados en la producción cultural de Francia durante los últimos veinte años, si fueran incapaces de comprender el espacio de los trabajos y las tendencias cuyas sombras se aparecen por detrás de los espacios de las posiciones, he decidido deletrear los nombres de los académicos estudiados en lugar de dejarlos en la semi-anonimia de sus iniciales como había hecho en la edición francesa para evitar los efectos de la denuncia o sobre-interpretación que, con el paso del tiempo (veinte años después del estudio) y la distancia ganada por el observador externo, debería ser atenuada.

tentador (las facultades de arte se vuelven facultades de ciencias sociales y arte) son las que sostienen la posición simbólicamente dominante, confrontando los representantes de la filosofía, amenazados con la situación totalmente nueva no sólo en su posición de disciplina dominante sino también de su identidad intelectual y sus programas de investigación: éste es el caso en lingüística, una disciplina realmente dominante, con Beneveniste y la presencia virtual de Jakobson (que vive en el extranjero pero es consagrado por Lévi-Strauss) y, aunque menos importante, Martinet; en “antropología”, con Lévi-Strauss respaldado por Dumézil; en historia con Braudel consagrado desde hace tiempo por la larga discusión que Sartre había dedicado a su *Méditerranée*, trabajando para sentar las bases institucionales de la ciencia social renovada e integrada, con la 6ta sección de la Ecole Pratique des Hautes Etudes, su consejo científico prestigioso (que incluye Lévi-Strauss, Aron, Le Bras, Friedmann), sus centros de investigación en pleno desarrollo, sus revistas (que incluye *Les Annales*, heredada de Marc Bloch y Lucien Febvre, y *L'Homme*, fundado por Lévi-Strauss, la que reemplaza la decadente *Temps modernes*, relegada al estatus de abastecedora de ensayos literarios partidarios y parisinos), y pronto, su fortaleza parisina, la Maison de Sciences de l'Homme; en psicoanálisis con Lacan quien, social y simbólicamente aliado a Lévi-Strauss a Merleau-Ponty, tiene gran importancia en el campo (aunque no fuera incluido en el análisis de correspondencias, y por lo tanto tampoco en el diagrama, porque no tenía un cargo oficial en la universidad –el rechazo a permitirle dar una conferencia en la Ecole Normale Supérieure había estado en la raíz de la rebelión contra Flaceliere); en la propia sociología que, aunque relegada a la división inferior de los principales poderes intelectuales nuevos, logra, a través de Raymond Aron y su polémica con Sartre o las nuevas corrientes filosóficas (*D'une sainte famille a l'autre*), dominar el respeto de una generación de filósofos que habían sido educados aún para escribir ensayos acerca de temas lanzados entre las dos guerras por la *Introduction to the Philosophy of History*¹⁹.

Uno podría también detenerse por un momento a considerar el caso de Roland Barthes, que nos muestra más claramente que otros la relación de diferencia doble que es característica de la vanguardia de los setenta: sin ser de la elite institucional (ni es *normalien* ni *agrégé*, ni “filósofo”), y sin dudas movido por el oscuro sentimiento de venganza que siente el de afuera, él es capaz de comprometerse con los profesores ordinarios (representados en esta instancia por Picard) en una polémica pública cuyos sentimientos de dignidad estatuida prohíbe

¹⁹ Introducción a la Filosofía de la Historia.

al más consagrado de los heresiarcas jóvenes; y él puede también exhibir hacia los grandes maestros, quienes acumulan reclamos tanto ordinarios como extraordinarios a su gratitud, una reverencia inequívoca, que otros otorgan sólo en formas más o menos sutiles o perversas. Condensando en su ser social las tensiones o contradicciones inherentes a la incómoda posición de las instituciones académicas marginales (como la Ecole des Hautes Etudes “pos Braudel”, o en otros tiempos, Nanterre o Vincennes), las cuales tratan de convertir una oposición doble, a menudo ligada a una doble privación, en una trascendencia más allá de la voluntad, y que, como lugares de tránsito para algunos y como estación terminal para otros, hacen que trayectorias divergentes se encuentren momentáneamente, Roland Barthes representa el pico de la clase de ensayistas que, no teniendo nada para oponerse a las fuerzas del campo, están condenados, sea para existir o subsistir, a flotar con las mareas de las fuerzas externas o internas que hacen naufragar el medio, notablemente a través del periodismo. El evoca la imagen de un Théophile Gautier a quien un contemporáneo describió como “un espíritu que flota en cada brisa, que tiembla en cada toque, capaz de absorber cada impresión y retransmitirla a su vez, pero que necesita ser puesto en movimiento por un espíritu vecino, siempre presto a pedir una contraseña, al que tantos otros vendrían luego a buscarla”: como el buen Théo, quien fue acusado de faltarle “carácter” por su amigo Flaubert que falló en ver que su misma inconsistencia era la fuente de su importancia, y que inspiró a alguien más a notar que él adoptó a su vez los estilos chino, griego, español, medieval, del siglo XVI, de Luis XIII, de Luis XIV, el rococó y el romántico, Roland Barthes da expresión instantánea a todos los cambios en las fuerzas del campo en tanto parece que las anticipa, y en este aspecto es suficiente seguir su itinerario, y sus entusiasmos sucesivos, para descubrir todas las tensiones que se le aplicaron al punto de menor resistencia del campo, donde lo que se llama moda florece continuamente.

Es claro que la relación de doble oposición sería vivida inevitablemente de manera muy diferente de acuerdo con la posición ocupada en el campo y la trayectoria previa, según acabamos de ver en el caso de Roland Barthes, y de acuerdo con el capital específicamente filosófico que podría invertirse en el esfuerzo por vencer la tensión que ella causa. Aquéllos que, como Althusser y sobre todo Foucault, habían sido llevados, por su rechazo a lo que ha sido llamado “la filosofía del sujeto” y del “humanismo” asociado con las ideas existencialistas, hacia una tradición de la epistemología y de la historia de la ciencia y la filosofía representada por Gaston Bachelard, Georges Canguilhem y Alexandre Koyré (entre otros), estaban predispuestos, con ese toque de extravagancia ostentosa nece-

saría para marcar su distancia del “positivismo” de los académicos (“El hombre está muerto...”) ²⁰, a reconocerse con la “filosofía sin sujeto”, que Lévi-Strauss, leal en esto a la tradición Durkheimiana, acababa de reafirmar dándole un aire modernista aludiendo a la noción de inconsciente que reconciliaba a Freud revisado por Lacan, Saussure resumido por Jakobson, y, si no es al viejo Durkheim aún excluido del muy estrecho círculo de filósofos distinguidos, al menos Marcel Mauss más fácil de adaptar, al costo de algunas reinterpretaciones pretenciosas, al nuevo régimen intelectual (Merleau-Ponty, quien jugó un rol importante en la transición entre las dos generaciones de intelectuales debido a su actitud particularmente abierta y comprensiva hacia las ciencias sociales, notablemente la biología, la psicología y la lingüística, había escrito un artículo titulado “De Mauss a Lévi-Strauss”). Así a través de un artificio extraño de razón intelectual, ocurrió que la filosofía Durkheimiana del hombre se rehabilitó con el rostro más aceptable de una antropología legitimada por la lingüística, en oposición a la “filosofía del sujeto” que una generación anterior de *normaliens*, la de Sartre, Aron y Nizan, había establecido en los treinta en oposición a esta filosofía “totalitaria” de los Durkheimianos, entre otros.

Pero, que no haya errores acerca de esto, el reconocimiento de las ciencias sociales no implica rendición incondicional. Aunque cada filósofo a su manera traiciona su deferencia o dependencia de las ciencias sociales –aunque tan sólo, como Derrida, eligiéndolos como blanco de su crítica, o pidiendo prestado sus temas (por ejemplo la crítica del uso de pares de adjetivos en la crítica literaria)– los filósofos constantemente marcan (en particular en su estilo, como con Foucault, quien se entrega a composiciones de elegancia retórica, o con Derrida, quien importa al campo filosófico los procedimientos y efectos que son usados en los círculos de *Tel Quel*) su estatuida distancia de los practicantes comunes de las “llamadas ciencias sociales”, como Althusser gustaba decir (y así, como sería de esperar, producen una reacción bastante diferente en quienes los leen y esperan encontrar en su lectura una demostración de la dignidad que invierten en su escritura). Y ellos despliegan todos los recursos de su cultura para transfigurar, quizás sobre todo ante sus propios ojos, la filosofía “historicista” que piden prestada de la ciencias históricas junto con muchos de sus temas, sus problemas y su modo de pensamiento. Así es que Foucault encuentra en Nietzsche un padrino filosófico aceptable para la combinación socialmente improbable de transgresión

²⁰ “L’homme est mort” fue una frase de Foucault en *Les Mots e les choses*, Paris, 1966 (*The order of Things*, London, 1970). [Tr.]

artística e invención científica que él logra y para los conceptos-pantalla²¹ que, como el de la genealogía, ayudan a “cubrir de honorabilidad filosófica” un emprendimiento ambicioso en la historia social o la sociología genética. De manera similar, como he mostrado en el caso del análisis que dedica a la *Critique of Judgement (Crítica del Juicio)* Derrida sabe cómo suspender la “deconstrucción” justo a tiempo para impedir que caiga en un análisis sociológico destinado a ser percibido como un vulgar “reduccionismo sociologista”, y así evitar deconstruirse a sí mismo *qua* (en tanto) filósofo²².

Además de todo este argumento, el cual no puede tomar el lugar de la genuina sociología genética de los trabajos mismos, percibidos desde los puntos de vista particulares (especificados por las características secundarias sociales, religiosas o sexuales de los diferentes productores) en los que fueron elaborados, no podríamos comprender la libertad crítica que les da un aire familiar a estos trabajos y que los hace mucho más que reconversiones variadamente exitosas de la empresa filosófica, si falláramos en ver que esta libertad crítica está arraigada en la experiencia especialmente intensa de una crisis especialmente dramática. Las disciplinas previamente dominantes, filología, historia literaria e incluso filosofía, cuyos fundamentos intelectuales son amenazados por sus nuevos rivales, disciplinas como lingüística, semiología, antropología, e incluso sociología, encuentran que los bases sociales de su existencia académica están también bajo amenaza de las críticas que brotan de todos lados, usualmente en nombre de las ciencias sociales y por iniciativa de profesores de estas disciplinas, contra la naturaleza arcaica de sus contenidos y sus estructuras pedagógicas. Esta doble crítica frecuentemente despierta reacciones patéticas de conservadurismo tradicionalista en aquellos profesores que no tenían el instinto y la audacia para reciclarse a sí mismos en el tiempo, y en particular entre los que yo llamo “oblatos”²³ y que, dedicados desde la niñez a la institución escolar (a menudo son niños de clase media o inferior o hijos de docentes), están totalmente dedicados a ella. Estas reacciones están destinadas a exacerbar la rebelión de aquéllos que por su capital y disposiciones son llevados a romper simultáneamente con la

²¹ En inglés: *screen concepts*

²² Cf. P. Bourdieu, *Distinction: A social Critique for the Judgement of Taste*, trans. R. Nice, Cambridge, Mass, Harvard University Press, 1984, pp 494 sgtes.

²³ “Oblatos”: El significado original de “oblate” es un niño de familia pobre confiado a una fundación religiosa para ser educado por los clérigos. Bourdieu toma el término religioso para sugerir la intensidad de la lealtad institucional sentida por los profesores de orígenes humildes quienes deben toda su educación, cultura, formación y carrera al sistema educativo estatal. (Tr.)

filosofía institucionalizada y la institución filosófica. La ruptura, que a veces asume el aspecto de una guerra civil, es llevada a cabo en realidad, mucho antes de 1968, entre los profesores que quedaron pegados a la definición tradicional de su disciplina y las bases sociales de su existencia en términos de un cuerpo social (como el *agrégation*²⁴) y los miembros de la nueva vanguardia que pudieron encontrar en los recursos inherentes a la pertenencia a una disciplina prestigiosa, los medios necesarios para operar una reconversión y que son percibidos como traidores o renegados por los guardianes de la ortodoxia, quienes, como ellos mismos, son productos del “gran seminario”. Mucho más aún porque estos modernos, a pesar de ser llamados por una precoz y a menudo dramática consagración a cumplir con los más elevados destinos académicos, encontraron que eran relegados, a menudo con su propia connivencia, a posiciones incómodas que los predisponían a sentir y expresar, a menudo de maneras transpuestas o directas, una crisis de la institución académica en la que sus propias posiciones en la institución son prueba suficiente. Una crisis que afecta una institución tiene la función de inculcar e imponer formas de pensamiento, debe debilitar o arruinar las bases sociales del pensamiento, trayendo en su vigilia una crisis de fe, una época de doxa práctica y verdadera, la cual anima y facilita la aparición de una reflexiva conciencia de estos fundamentos. Si la experiencia y la expresión de esta crisis tomó una forma más radical en Francia que en otros lados, lo fue porque, debido a la naturaleza particularmente arcaica de un sistema educativo hipnotizado por imágenes ilusorias de su grandeza, aquéllos consagrados por una institución en bancarota fueron obligados, si iban a ser dignos de las ambiciones que había inculcado en ellos, a romper con roles ridículos y por lo tanto insostenibles que se les asignaba, y fueron conducidos a inventar nuevas formas de desempeñar el papel del docente²⁵ (todo basado en adoptar una distancia reflexiva de la práctica y de la definición común de sus funciones), otorgándole las extrañas características de un maestro²⁶ intelectual de la reflexión que reflexiona acerca de sí mismo y, al hacerlo, ayuda a destruirse a sí mismo en tanto maestro²⁷.

²⁴ Agrégation: *agregado, profesor de rango inferior al catedrático.*

²⁵ En inglés: *teacher*

²⁶ En inglés: *master* – En Francés: *Maitre-a-penser* = título común o vulgar que designa a los líderes intelectuales

²⁷ Es una singularidad absolutamente análoga a la de la institución académica del siglo XIX encargada de educar y consagrar pintores y particularmente, la concentración extraordinaria en las manos de grandes dignatarios de la Academia del poder de consagración y, por lo tanto, acceso al mercado, el cual recorre un largo camino hacia la explicación de porqué la revolución que dió origen a la pintura moderna, con Manet y el impresionismo, aparecieron en Francia antes que en cualquier otro lado.

Gracias a sus disposiciones a la autocrítica e impaciencia con la autoridad, y especialmente con el poder esgrimido en el nombre de la ciencia, estos maestros auto-destructivos estaban preparados para armonizar sus ritmos con los movimientos que pulsaban a través de la vanguardia ética y política del mundo estudiantil. Los estudiantes de orígenes burgueses que se han degradado²⁸ académicamente, y que habitan las facultades de arte, especialmente en las nuevas disciplinas, son las víctimas de veredictos que, como los de la escuela, apelan a la razón y la ciencia para bloquear los caminos que llevan (de vuelta) al poder. Ellos tienden espontáneamente a denunciar la ciencia, el poder, el poder de la ciencia, y sobre todo quizás un poder que, como la tecnocracia triunfante del momento, apela a la ciencia para legitimarse a sí mismo. Más aún, la nueva “vida del estudiante” que es creada en las facultades, de repente invadidas por una clientela incomparablemente más numerosa y diversificada que en el pasado, en términos tanto de orígenes como de género (es alrededor de los '70 que las jóvenes se toman tan numerosas como los muchachos en las facultades de artes) forma un experimento social a través del cual, como en los círculos bohemios del siglo XIX, se desarrolló un nuevo estilo de vida burgués, dando espacio a valores excluidos de la vieja universidad, neo-kantiana de la pre-guerra y aún no admitidos en las disciplinas profesadas por las escuelas de internos que llevan a las “escuelas para la élite”- es decir, el deseo, el placer, y las inclinaciones “anti-represivas”. Todos estos temas que serán fuertemente orquestados por la vanguardia filosófica²⁹, desde Deleuze a Foucault, vía Derrida y aún Althusser (con sus “aparatos estatales ideológicos”), sin mencionar los heresiarcas menores, más fuertemente “sintonizados” con la nueva vulgata³⁰.

No he hecho concesiones al escribir este libro, pero confío en que no lleva maldad, ya que comprende, como se habrá percatado el lector, una proporción considerable de auto-análisis por proximidad, como así también una distancia, sin duda estimulada por la sociología pero primero afirmada en el hecho de abandonar la filosofía por las ciencias sociales –y que, obviamente, en el momento en que, gracias a la rehabilitación de la etnología por parte de Lévi-Strauss, se volvió posible hacerlo sin degradarse tan bajo.

²⁸ En inglés Downclassed

²⁹ Uno tiende a olvidar que la revolución estudiantil de Mayo de 1968 fue disparada por enfrentamientos entre estudiantes y autoridades académicas por el libre acceso al alojamiento por parte de estudiantes mujeres.

³⁰ Estos “heresiarcas menores” son Jean Baudrillard, Jean-Francois Lyotard entre otros. [Tr.]

...Y el lugar especial sustentado en mi trabajo por una sociología algo singular de la institución universitaria, es sin duda explicado por la fuerza peculiar con la que siento la necesidad de ganar control racional sobre la desilusión sentida por un "oblató" enfrentado con la aniquilación de las verdades y valores a los cuales él estaba destinado y dedicado, en lugar de refugiarme en sensaciones de resentimiento auto-destructivo.

Libros / Books

Ridiculum vitae (Historias guitarreras)

Juan Falú

Universidad Nacional de Tucumán, Colección Letra y Voz, 2003, 180 páginas.

El autor de este libro es uno de los máximos exponentes de la música de raíces folclóricas argentina y uno de los eximios guitarristas de nuestro país. Embajador permanente en el mundo entero de esa trabazón culturalmente arraigada entre el hombre, su entorno y la guitarra: indisoluble vínculo latinoamericano.

Juan Falú, tucumano de nacimiento, psicólogo fuera de ejercicio graduado en la Universidad Nacional de Tucumán, ha dirigido proyectos musicales de gran envergadura como la primera carrera Superior de Tango y Folclore en el Conservatorio Manuel de Falla de Buenos Aires, donde es docente desde 1992; o el ya tradicional Festival Guitarras del Mundo, que año a año nos conmueve con su presencia. Su discografía incluye títulos como *Con la guitarra que tengo*, *Luz de giro*, *De la raíz a la copa*, *Improvisaciones*, además de varias obras en colaboración. El Premio Nacional de la Música de la Secretaría de la Cultura de la Nación del año 2000, confirmó su lugar privilegiado en el panorama musical nacional e internacional.

En este, su primer libro, nos sitúa en el lado opuesto a que nos tiene acostumbrados el academicismo del engañoso «curriculum vitae», proponiéndonos en su lugar un «ridiculum vitae», que también es un recorrido existencial, pero en este caso, un recorrido verdaderamente cercano y de cara a lo propio y peculiarmente humano: la propias flaquezas y debilidades, el auto-humor fruto de una constante revisión crítica de sí mismo, las pérdidas y añoranzas, el amor, el azar, la amistad y ese compromiso vital que no pondera ulteriores utilidades.

Falú nos propone en este caso un racimo de cincuenta y tres aguafuertes de su propia vida, ocupando la guitarra un lugar existencial central. Son relatos que parten de una experiencia personal rica en visciditudes y de variadísima trashumancia, propias de quien ha recorrido y recorre los caminos del mundo y de la

música. A modo de un payador atento a las propias circunstancias vitales, Falú nos hace partícipes de un mundo poético privado y subjetivo, a la vez que de ese otro común, al que pertenecemos en tanto latinoamericanos signados por un mismo destino. Tienen la frescura y picaresca de los cuentos de fogón -lugar donde las propias flaquezas bien reconocidas se metamorfosean en instantes de felicidad-, atravesados por diademas de profundo agradecimiento a la vida que ha tocado en suerte.

Los temas centrales de estos cincuenta y tres auto-relatos, bien podríamos categorizarlos del siguiente modo:

La guitarra como extensión de la propia existencia, casi podríamos decir, parafraseando a Aristóteles, como una segunda naturaleza incorporada a la del guitarrista. En relatos como *Guitarra inundada*, *Guitarra vendida*, *Guitarra lanzada*, *El reloj de Ray Tico*; asistimos, por un lado, a la especial perspectiva del mundo que percibe un hombre a través de su guitarra, y por otro, al amor y su consecuente angustia de un guitarrista por su instrumento.

«Era un ruido que dolía muy adentro, eran ayes de cedros milenarios, llanto del luthier, pena de guitarrista» (p. 135)

La militancia política de los años setenta -que marcó el destino de latinoamérica y de esa generación de mujeres y hombres generosos, que con alegría hipotecaron su propio destino en pos de un mundo mejor- y el fundamento ideológico de tal militancia que ha logrado trascender penas, olvidos, años y muertes. Este es el tema de relatos tales como *Tabicados*, *Músicos de la noche*, o, *Traje de baño*.

«En los años setenta, en plena militancia política, era habitual ir de reunión en reunión sin conocer la ubicación de los lugares de encuentro, así como nombrarnos por nuestros seudónimos guerreros. Éramos los tabicados.» (p. 32)

«Dicho comentario me salió un poquito de bronca y no hacia mi auto, sino hacia el contraste un tanto insultante entre el estatus de la abogada y la modestia circundante de miles de rostros guatemaltecos que, para colmo, eran parecidos al mismo de la acaudalada jurisprudencia.» (p. 154)

El exilio en Brasil, relatos trasuntados por el dolor reciente del destierro, a la vez que por la alegría de un mundo nuevo y el proyecto vital intacto. En este sentido: *Você vai a tocar ou nao?, El último capítulo, o, Musicoterapia.*

Las actuales giras por el mundo llevando su arte guitarrístico y su mirada jocosa de quien reconoce que la extranjería se cura haciendo pié en la cosmovisión con que lo ha configurado su propia patria: *Dos árabes en Estocolmo, La Francia de Moyano, o, Cé muá.*

Finalmente, hay relatos referidos al historial familiar y amical, aun cuando, el clima de los afectos personales sobrevuela todo el libro. En estas historias son recurrentes las referencias al «Tío Eduardo» (Eduardo Falú), a los amigos más entrañables y a su mujer: *Padre, hijo y espíritu santo, La San Luis, Horacio, Pepe, Esther y Alfredo, Ella.*

«Y ella cantaba. Sencillo, como quien antepone la emoción a la razón. Claro como el cielo, aunque había pasado por el infierno en los años de fierro. Hoy, dieciste años después, con nuestro amor sembrado que dio tres frutos y cobijó a cuatro de historias pasadas, sigo de tanto en tanto, buscando aquella canción que pueda sorprenderla.» (p. 177)

Es claro que para nuestro autor, la vida es un infinito, un continuo quehacer cotidiano según el cual ninguna identidad le basta al yo, porque ese yo ama más su posibilidad que sus productos (Savater, 1994), de ahí que toda obra sea insuficiente, incabada, y por lo tanto pasible de ser contemplada desde la feliz jocosidad de esa incompletud e imperfección absolutamente humanas.

Referencias bibliográficas

Savater, F. (1994). *Invitación a la ética*. Buenos Aires: Planeta-Agostini.

Ramón Sanz

Universidad Nacional de San Luis

Saramago: “Soy un comunista hormonal”

Jorge Halperín

Le Monde diplomatique, Edición Cono sur, 2003, 96 páginas.

Quizás pueda parecer sencillo publicar un buen libro de entrevista, si el entrevistado posee el suficiente peso como para ameritar tal reconocimiento; no obstante saber qué preguntar orienta en gran medida la calidad de la respuesta. En este sentido la labor de Jorge Halperín es notable, dado que con gran maestría toca en profundidad la diversidad de temas que resultan imprescindibles para dar cuenta del Saramago en su plenitud.

Si cabe una crítica a Halperín o a los Editores, es el título escogido: «Soy un comunista Hormonal» dado que haber tomado esa frase de modo literal de la totalidad del pensamiento volcada en el libro, no es muy representativa de lo que luego se encuentra en el texto, ya que no sólo no hay una defensa de lo que fue o es, el partido comunista, sino que la frase hace referencia a que él siente un impulso hormonal hacia ciertos principios éticos concordantes con el comunismo. Halperín ni cuestionó ni repreguntó nada al respecto.

Si damos por superada esta mala elección -a mi entender por supuesto- en la entrevista se puede encontrar ideas sorprendentemente profundas y sencillas de Saramago.

Ejemplos de estas cataratas de ideas son: La propuesta a las izquierdas de hacer de la carta de los derechos humanos -un documento firmado por los países democráticos- un verdadero programa político.

Nos señala también, que el origen de nuestros problemas contemporáneos hay que pensarlos en función del achicamiento del espacio político que ha realizado la dimensión económica, y por ello la gente está perdiendo la capacidad de vivir en democracia, vivimos en una época en donde el ciudadano es sólo un comprador, en una democracia sin el pueblo.

Otro aporte es el que realiza al mundo de la académica, mas precisamente al problema de la masificación de la enseñanza. Afortunadamente, nos comenta, el mundo ha entrado en un proceso de masificación de la enseñanza:

“Lo que antes era para pocos, se convirtió en algo a lo que no todos pueden acceder, pero sí muchísimos más que antes. Entonces, eso es algo que se llama lo masificación de la enseñanza. Pero se ha pretendido que en circunstancias tan distintas el sistema antiguo pudiera seguir funcionando. Así, la universidad, la escuela se llenan de chicos y chicas que están ahí para aprender y la escuela no tiene hoy condiciones

para enseñar. No se puede enseñar con dignidad en clases con cincuenta o con sesenta o con setenta estudiantes... Si tienes setenta estudiantes en la clase, tú no sabes quiénes son... te faltará el contacto, una relación humana". (p. 33)

Este es Saramago, quien en pocas líneas puede decir todo o casi todo lo que hay que decir sobre este tema, tan simple y tan profundo como él lo plantea.

Más conocidas son, pero no por ello menos sorprendente sus opiniones sobre Dios y la religión. Era sabida su idea de que la ética no necesita sostenerse en la noción de Dios, la misma para ser auténtica debe sostenerse sobre la propia responsabilidad. No tan conocida es quizás la posición que le atribuye a la razón en su relación con la ética. A pesar de manifestarse en un fanático de la razón humana, señala que la misma debe partir del respeto de un principio, el cual fundamenta a la ética: el respeto por el otro. Si la razón humana no parte desde aquí, se llega a la autodestrucción:

"La razón que me importa más es la que tiene que ver con mi par, la relación que yo tengo con el otro. Yo creo que todas las filosofías del mundo se pueden condensar en algo que de la sabiduría popular: cuando uno dice « no hagas a los otros lo que no quieres que te hagan a ti », ahí se confía en el otro. Todo, todo lo que se puede imaginar de éticas, de filosofías, de comportamiento y todo esto, el pueblo lo ha condensado en esa frase." (p.60)

Hecha por tierra a renglón seguido una idea que algunos sociólogos de la religión han hecho innumerables esfuerzos por sostener, a saber, que las religiones son una creación social para mantener cohesionado al grupo, sin más nos dice Saramago: "Las religiones, todas ellas, no han hecho nunca nada para acercar los seres humanos. Al contrario, una religión es motivo de división" (p.37)

Así se nos revela polémico, profundo y por cierto de gran capacidad estética, la que se muestra en su producción literaria, la cual nos confiesa que en casi todas ellas hay un tema recurrente, cual es nada más y nada menos que el de la alteridad y la identidad. Temas que aparecen centralmente en el *Hombre duplicado* y *Todos los nombres*. Nos revela además un secreto: cómo hacer para leer su producción de un modo simple y de corrido, dado que a muchos se les ha planteado la dificultad de su estilo. Éste secreto consiste en leer en voz alta, como si estuviera hablando.

Es así entonces que en éste texto se encontraran una diversidad de temas, todos ellos tratados con el estilo Saramago.

Carlos F. Mazzola

Universidad Nacional de San Luis

Fundamentos en Humanidades

Indices acumulados

Fundamentos en Humanidades **Año I – Número I**

Carlos Cullen (UBA - Argentina) • 19

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

Hugo Klappenbach (UNSL - Argentina) • 31

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

Granata - Barale - Chada (UNSL - Argentina) • 61

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

The teaching and the didactic. Approach to the construction of a new
relationship

Roberto Follari (UNCU - Argentina) • 79

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

Marta Brovelli (UNR - Argentina) • 89

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

Carlos Mazzola (UNSL - Argentina) • 131

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

Ovide Menin (UNR - Argentina) • 149

La formación de los investigadores jóvenes
The academical background in young researchers

Testimonios / Testimonies •155

Libros / Books •157

Fundamentos en Humanidades

Año I – Número II

Orlando Calo (UNMDP) – Argentina) • 7

Ética y deontología en la formación del psicólogo argentino

Ethic and deontology in argentinian psychologist background

Juan Jorge Michel Fariña (UBA – Argentina) •13

La ética en movimiento

Ethic in movement

Andrea Ferrero (UNSL – Argentina) • 21

La ética en psicología y su relación con los derechos humanos

The ethic in psychology and its relationship with the human rights

Ramon Sanz Ferramola (UNSL – Argentina) • 43

La psicología como “ideología exótica” en los oscuros años del proceso de desorganización nacional: 1975 –1980

Psychology as an “exotic ideology” in the dark years of the national disorganization process: 1975 – 1980

Ana Hermosilla (UNMDP – Argentina) • 63

Psicología y Mercosur: la dimensión ética de la integración y antecedentes del debate en Argentina

Psychology and Mercosur: the ethical dimension of the integration and the antecedents of debat in Argentine

Jose G. Fouce (UCM – España) • 77

Frente a la posmodernidad

Facing to the post –modernism

Jorge Ricardo Rodriguez (UNSL – Argentina) • 111

Solo para tus ojos

For your eyes only

Angel Rodriguez Kauth (UNSL – Argentina) • 123

¿Para que sirven las fuerzas armadas?
What is the use of the armed forces?

Ana Maria Corti (UNSL – Argentina) • 129

Socializacion e integracion social
Socialization and social integration

N. Rodrigo – A. Quevedo – G. Sosa (UNSL – Argentina) • 153

Características de las identificaciones maternas en un grupo de adolescentes embarazadas
Characteristics of the maternal identifications in a pregnant adolescents group

Libros Books •165

Fundamentos en Humanidades Año II – Número I (3)

J. Gil Flores - E. García Jiménez - S. Romero Rodríguez - V. Álvarez Rojo (US - España) • 7

La orientación en la universidad en el contexto de una docencia de calidad
The orientation in the university in context of quality teaching

María Granata - Carmen Barale (UNSL - Argentina) • 59

Problemas epistemológicos en el conocimiento social e histórico. Sus implicaciones para la enseñanza
Epistemological problems in historical and social knowledge. Its implications for teaching

Ana Lía Cometta (UNSL - Argentina) • 79

La construcción del conocimiento didáctico desde la investigación y su relación con la práctica: ¿qué conocimiento? ¿qué didáctica?
The construction of didactic knowledge since the research project and its relationship with practice: Which knowledge? Which didactic?

Saada Bentolila - Patricia M. Clavijo (UNSL - Argentina) • 109

La computadora como mediador simbólico de aprendizajes escolares. Análisis y reflexiones desde una lectura vigotskiana del problema

The computer as a symbolic mediator of school learning. Analysis and reflections on the problem from a vigotskian point of view

Graciela Castro (UNSL - Argentina) • 145

Las relaciones sociales en la cotidianidad del 2000. De la toga a los bits
Daily social relationships in the year 2000. From toga to bits

Ramón Sanz Ferramola (UNSL - Argentina) • 167

El "imperativo categórico" de Kant en Freud
The 'Categorical Imperative' of Kant in Freud

Angel Rodríguez Kauth (UNSL - Argentina) • 189

¿Neoliberalismo o antiliberalismo clerical?
Neoliberalism or clerical anti-liberalism?

Entrevista / Interview • 203

Libros / Books • 213

Intercambios / Exchanges • 225

Fundamentos en Humanidades Año II – Número II (4)

José Gimeno Sacristán (US – España) • 7

Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa post-moderna
Politics and cultural practices in schools: the abysses of post-modernism stage

Jorge Ricardo Rodríguez (UNSL – Argentina) • 45

El superyó y la posición femenina
Super - ego and feminine position

Luis Armando Gonzalez (UCSC – El Salvador) • 61

A propósito del fundamentalismo
A propos of fundamentalism

Ana Maria Corti (UNSL - Argentina) • 77

Cambio y gramática institucional en la educación superior latinoamericana
Change and institutional grammar in Latin American higher education

Leticia Marin (UNSL – Argentina) • 91

La multidimensionalidad en la construcción del trabajo como objeto de estudio
The multidimension in the construction of work as object of study

Marta Brovelli (UNR – Argentina) • 103

Evaluación curricular
Curriculum evaluation

R. Herrera – J. Amaya Charras – E. Blanda (UNSL – Argentina) • 127

Interjuego de imágenes: mamá – yo – mi bebé a través del psicodiagnóstico de Rorschach
Interplay of Images: mother-me-my baby through Rorschach Psychodiagnosis

Silvia de la Cruz (UNSL - Argentina) • 135

Dualidad social y sexual
Social and sexual duality

Fundamentos en Humanidades

Año III – Número I/II (5-6)

Judith Naidorf (UBA – Argentina) • 7

En torno a la vinculación científico - tecnológica entre la Universidad, la Empresa y el Estado. Desarrollos teóricos de una agenda crítica
About the scientific – technological relationship between the university, company and state. Theoretical development of a critical agenda

C. Cortés. - V. Kandel (UBA – Argentina) • 23

Reflexiones en torno a las nuevas formas de participación estudiantil en la vida política de la universidad
Thinking on the new ways of student participation in political affairs at university

Claudio Suasnábar (UNLP – Argentina) • 35

Resistencia, cambio y adaptación en las universidades argentinas: problemas conceptuales y tendencias emergentes en el gobierno y la gestión académica
Resistance, change and adaptation in Argentine universities: Concept and tendency problems emerging from academic government and management.

C. Pujadas – J. Durand (UA – Argentina) • 57

El concepto ampliado de colegialidad: alcance y posibilidades
The enlarged concept of professional association: scope and possibilities

Ivonne Bianco (UNT – Argentina) • 69

La legislación universitaria como organizador de la toma de decisiones. Complementariedad o paradoja en órganos colegiados

University legislation as organiser for decision taking. Complementarity or paradox in

M. Leone – S. Marti – M. De Gregorio (UNSL – Argentina) • 85

El grupo interno. Un modo de concebir el aparato psíquico

The internal group. A way of conceiving the psychic system

M. Rinaldi – C. Silvage – C. De Paw (UNSL – Argentina) • 93

El lugar del patrimonio cultural arquitectónico en la didáctica de lo social.

The cultural architectonic patrimony in the social didactics.

Orlando Calo (UNMDP – Argentina) • 135

Confidencias. El secreto profesional en la psicología.

Confidential information. The professional secret in psychology.

Ana Hermosilla (UNMDP – Argentina) • 147

La enseñanza de la deontología de la psicología en nuestras carreras de grado en el actual contexto social.

The teaching of the psychological deontological in our grade of career in the actual social context.

Andrea Ferrero (UNSL – Argentina) • 157

Circuitos lógicos de la institución psicoanalítica. La marca freudolacanian a 95 años de la primer disolución.

Logical circuits of a psychoanalytic institution. The freudolacanian mark 95 years from the first dissolution.

Instrucciones para la admisión de trabajos

- β **Fundamentos en Humanidades** publica artículos originales en castellano, referidos a cualquier temática teórica o de revisión en el campo de las ciencias humanas o sociales, privilegiando aquellos que se relacionen con la fundamentación de dichas disciplinas.
- β Cada artículo irá acompañado de un resumen, y su correspondiente traducción al inglés (abstract), cuya extensión máxima no deberá exceder las 200 palabras.
- β El límite de palabras del trabajo no deberá exceder las 10.000 palabras (incluyendo resumen, abstract, notas a pie de página y referencias bibliográficas).
- β El trabajo debe contener 5 palabras claves que lo identifiquen (en castellano y su correspondiente traducción al inglés).
- β Las referencias bibliográficas se incluirán en el texto según el sistema de autor y año. Al final del texto, deberá incluirse el listado de todas las referencias realizadas en el mismo, siguiendo un orden alfabético, y de acuerdo con las normas del *Publication Manual of the American Psychological Association*, 4th edition. Por ejemplo:

3. a. Libros:

Carpintero, H. (1994). *Historia de la Psicología en España*. Madrid: Eudema.

Virilio, P. (1996). *El arte del motor. Aceleración y realidad virtual*. Buenos Aires: Manantial.

3. b. Artículos de revistas:

Pavlov, I. P. (1932). The reply of a physiologist to psychologists. *Psychological Review*, 39, 91-127.

Sverdlick, I. (1997). Buscando la calidad educativa. *Crítica educativa*, Año II, N° 2.

3. c. Capítulo de un libro o de una publicación colectiva no periódica:

Blumenthal, A. (1980). Wilhelm Wundt. Problems of interpretation. In W. Bringmann & R. Tweney (Eds.), *Wundt Studies*. (pp. 435 - 445). Toronto: Hogrefe.

Salinas, D. (1995). Currículum, racionalidad y discurso didáctico. En M. Poggi (Ed.), *Apuntes y aportes para la gestión curricular* (pp. 122 - 157). Buenos Aires: Kapeluz.

- β Solamente debe incluirse en las referencias bibliográficas aquella bibliografía *exclusivamente* citada en el trabajo.
- β Los originales deben dirigirse al Editor por triplicado, incluyendo una copia en disco de 3½, para PC, en *Word* (95 o superior), o procesadores de texto compatibles con *Word*. Deben ser presentados escritos con interlineado sencillo, sin ningún tipo de margen o sangría, con letra tipo *Times New Roman* de tamaño 12, y todas las hojas deben estar numeradas. Solo serán resaltados en negrita los títulos y subtítulos del escrito.
- β El Editor se reserva la posibilidad de introducir correcciones estilísticas en el escrito, preservando el sentido del trabajo.
- β En la primera hoja del manuscrito sólo figurará el título del trabajo. En hoja aparte figurará el título del trabajo, el/los nombre/s del/de la/de los/de las autor/a/es/as, las filiaciones del/de la/de los/de las mismo/a/os/as, y la dirección completa (incluyendo dirección electrónica si la tuviera) de al menos uno de los autores. El/la/los/las autor/a/es/as deberán realizar todos los esfuerzos para que los trabajos no incluyan elementos que permitan su identificación.
- β Junto con el trabajo, el/la/los/las autor/a/es/as deberá remitir una nota en la que explícitamente cede los derechos de autor a **Fundamentos en Humani-**

dades. Dichos derechos cobraran vigencia a partir de la efectiva publicación del artículo.

- β El trabajo será sometido a la consideración de dos árbitros anónimos. Además, se le solicita a el/la/los/las autor/a/es/as que sugieran el nombre un evaluador. El mismo deberá ser un especialista reconocido y afín al campo disciplinar tematizado en el escrito. Los árbitros podrán recomendar la publicación del trabajo, la reelaboración parcial o total del mismo, o bien la no publicación del escrito.
- β Por cada trabajo publicado **Fundamentos en Humanidades** entregará gratuitamente al primer autor 5 (cinco) separatas.
- β Los originales enviados no serán devueltos.

Suscripción

IMPORTE DE LA SUSCRIPCIÓN

- β 1 número: \$ 10
- β 2 números (suscripción anual): \$ 20

FORMAS DE PAGO

- β Giro postal o cheque a nombre de *Fundación Universidad Nacional de San Luis*.
- β Transferencia bancaria a la cuenta de *Fundación Universidad Nacional de San Luis*. Banco Nación Argentina, cuenta N° 20172/3.

Para informar de la suscripción, enviar fotocopia de comprobante de transferencia o número de cheque o giro, junto con la ficha de suscripción, por correo o fax a la dirección de la revista:

Fundamentos en Humanidades

Av. Ejército de los Andes 950 - IV Bloque

D5700HHW - San Luis - Argentina

e-mail: fundamen@unsl.edu.ar

TE.: +54 - 02652 -435512 (interno 131)

Fax: +54 - 02652 - 430224

FICHA DE SUSCRIPCIÓN
Fundamentos en Humanidades

Nombre de persona física / institución:

Dirección: -----

Ciudad: -----

País: -----

Tel.: ----- Fax: -----

e-mail: -----

Firma

Aclaración