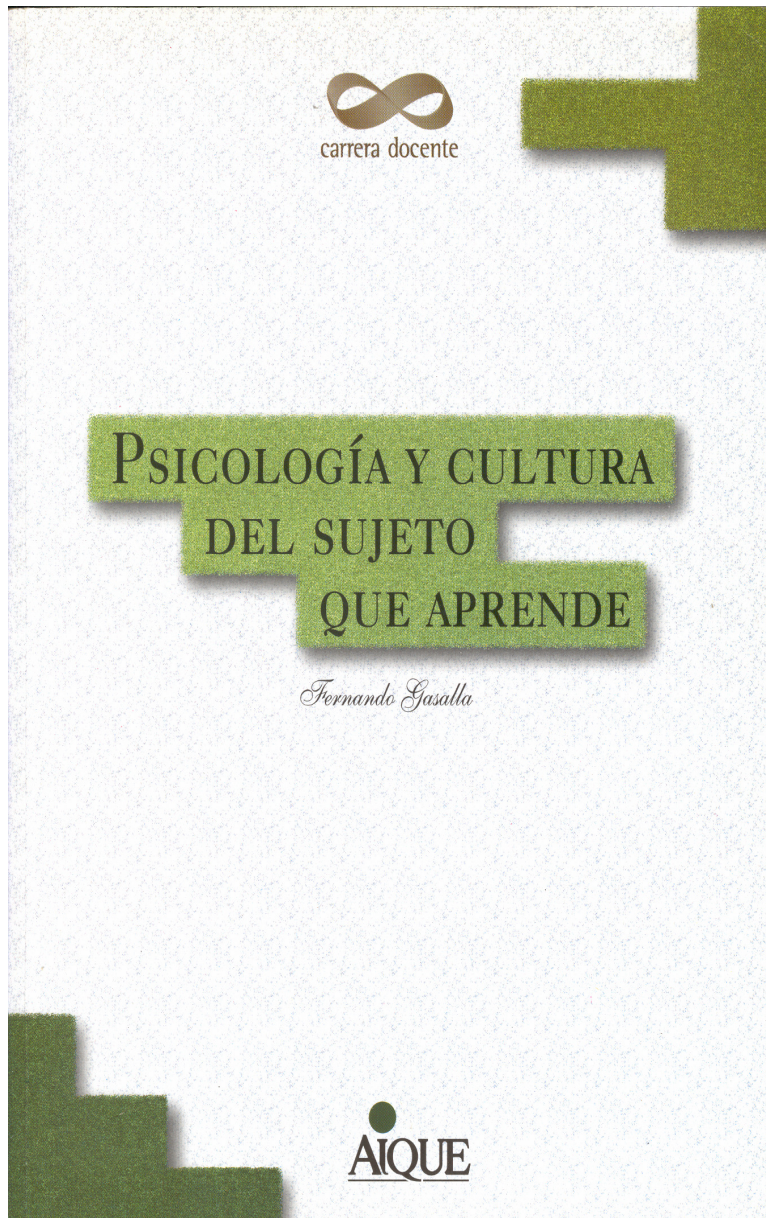


# PSICOLOGÍA Y CULTURA DEL SUJETO QUE APRENDE

Por  
Fernando Gasalla.



**Grupo editor  
Aique.**

**Primera edición:  
2001.**

**Este material es de  
uso exclusivamente  
didáctico.**

## Índice general

<b>Introducción</b> .....	13
<b>Cáp. 1. Las relaciones vinculares en el aula: docente-alumno-objeto de conocimiento</b> .....	15
La Psicología y las Ciencias de la Educación.....	15
La comunicación humana.....	18
La comunicación didáctica.....	20
Las reglas de la comunicación en el aula.....	21
Los contenidos de estudio.....	22
La lógica del contenido y la lógica de la interacción.....	23
Concepciones del Conocimiento.....	24
Estilos y formas.....	25
Notas.....	27
<b>Cáp. 2. Los fenómenos cognitivos</b> .....	31
Teorías del aprendizaje.....	31
El aprendizaje significativo.....	34
El aprendizaje mecánico y por descubrimiento y recepción.....	37
Enseñanza para la comprensión.....	38
La importancia del contexto institucional.....	44
El alumno, los contenidos y los problemas.....	47
Notas.....	49
<b>Cáp. 3. El sujeto del conocimiento</b> .....	55
Los orígenes del pensamiento.....	55
El sujeto pulsional.....	56
Otros mecanismos de defensa.....	58
El deseo de aprender.....	60
El conocimiento con los demás.....	61
El sujeto como ser social.....	63
Notas.....	65
<b>Cáp. 4. La educación y el contexto cultural</b> .....	69
Tres paradigmas para pensar la educación.....	69
Aspectos del contexto.....	73
El contexto como categoría crítica.....	75
El mundo global.....	77
La posmodernidad.....	82
Algunas características de los jóvenes actuales.....	85
La relación sujeto-cultura.....	87
Notas.....	96
<b>Cáp. 5. Psiquismo, intersubjetividad y deseo</b> .....	103
La experiencia intersubjetiva.....	103
El conflicto edípico.....	109
El mito de la horda primitiva.....	111
Cambio y conflicto.....	113
El alumno y su “lucha por el reconocimiento”.....	116
El aspecto vincular y social de la educación.....	120

Escuela y economía.....	122
Educación y desarrollo de competencias.....	133
Notas.....	136
<b>Cáp. 6. Un enfoque psicopedagógico de los vínculos.....</b>	<b>143</b>
La situación de enseñar y aprender.....	143
Dificultades de los alumnos en el aula.....	146
Las emociones.....	149
Modelos de relación vincular en el aula.....	150
Del alumno "carente de luz" aun alumno lúcido.....	154
Notas.....	157
<b>Cáp. 7. La discriminación.....</b>	<b>159</b>
Una problemática actual y acuciante.....	159
Conceptos básicos.....	160
Tipos de discriminación.....	174
Prejuicios más comunes.....	176
La sociedad y sus grupos.....	184
La clase media.....	185
La clase alta.....	187
La clase baja y la trabajadora.....	189
Las clases y sus aspiraciones.....	190
Nuevas categorías.....	193
Poblaciones urbanas, suburbanas y rurales.....	197
Poblaciones indígenas.....	198
Pueblos semirurales.....	200
La escuela y la diversidad.....	201
Los alumnos y sus diferencias.....	209
El contexto posmoderno.....	212
Las bases psicológicas de los prejuicios.....	213
Las víctimas y las secuelas de los prejuicios.....	219
Notas.....	220
Glosario.....	227
Bibliografía.....	247

## Capítulo 4

### La educación y el contexto cultural

#### Tres paradigmas para pensar la educación

En líneas generales podemos decir que todo sistema educativo es la síntesis de las concepciones jurídicas y pedagógicas de quienes gobiernan un país. Es la forma en que se planifica y desarrolla la educación en un momento histórico de acuerdo con los lineamientos propuestos por un proyecto nacional o proyecto de país.

Toda sociedad, definida su idea y proyecto de "bien común", articula un **Estado**<sup>1</sup>, que debe representar los intereses de la sociedad civil, como institución organizadora y reguladora de la vida social. Entre sus potestades está la de definir una política educativa que tiene un triple carácter:

1. Socializar a los individuos (de acuerdo con un ideal histórico de "hombre").
2. Aportar los elementos que permitan el desarrollo armónico, social y personal de los individuos.
3. Tener en cuenta el proyecto de país que se quiere ser.

A su vez, el sistema educativo se materializa en las instituciones escolares, lo que también permite definirlo como el conjunto de unidades de prestación de servicios educativos pertenecientes al Estado o a los particulares, en las que se realiza el proceso organizado de enseñanza y aprendizaje.

Educar aun sujeto en su sociedad requiere que se defina antes la actividad educativa vivida en el sistema de la educación que una cultura ha organizado. Supone una riqueza y variedad de determinaciones y mediaciones, relacionadas o no con otras ciencias, dando lugar a muchas y muy diversas interpretaciones a propósito del alcance y la significación de las Ciencias de la Educación en dicho contexto.

E. Durkheim<sup>2</sup> aporta un marco teórico sociológico a la educación.

Este autor destaca el carácter social de los procesos y los sistemas educativos, al desarrollar las nociones homogeneizadoras y heterogeneizadoras de la educación. Define la primera, como vinculada con la división social del trabajo (aludiendo a la división en castas, estratos, clases, etcétera), con lo cual profundiza el aspecto social de la educación. Cuando Durkheim pasa al análisis de la regulación de las sociedades, es decir a la dimensión del ejercicio del poder, supone que el carácter de éste se disuelve, queda neutralizado, y por lo tanto, el poder constituido -que regula el sistema educativo- es naturalmente legitimado.

Esta postura acrítica y positivista de Durkheim fue superada por la aparición de marcos teóricos críticos, que aportarán la idea de conflicto. Históricamente, se desarrollaron tres paradigmas para pensar la educación<sup>3</sup>.

El primero de ellos es el paradigma *empírico analítico*: explica la educación en el marco de lo observable y mensurable. Se homologan la "ciencia" física y biológica y la "ciencia" social.

Se trata de encontrar regularidades y legalidades en el campo social, que pueden ser identificadas y manipuladas como los objetos del mundo material.

---

<sup>1</sup> Estado: comunidad humana que en un determinado territorio -el concepto de territorio es esencial en la definición- reclama para sí (con éxito), el monopolio de la coacción física legítima.

<sup>2</sup> Durkheim, E. (1976), *Educación como socialización*, Sígueme, Salamanca. Emile Durkheim, sociólogo francés (1858 - 1917), consideró la vida social del hombre como una realidad objetiva que está constituida por grupos y relaciones de grupos que se autoregulan. El grupo social ejerce una presión moral sobre los hombres, de modo que el comportamiento social aparece como comportamiento regulado. De ahí que sea posible la aplicación de un método de estudio científico, ya que las leyes éticas y lógicas son relativas al desarrollo de una sociedad. Para este autor, la educación juega un papel importantísimo en el proceso de socialización de los individuos.

<sup>3</sup> Popkewitz, T. S. (1988), *Paradigma e ideología en investigación educativa*, Mondadori, Madrid. Expone los paradigmas socio-educativos y sus bases ideológicas fundantes.

Según este paradigma, las teorías deben ser universales, no vinculadas con contextos ni con circunstancias. Sus principios axiomáticos tampoco deben remitir aun contexto y su influencia. Entiende que la actividad científica e investigadora es desinteresada. Los enunciados científicos son independientes de los fines y los valores de los individuos que los formulan. La función de la ciencia es describir las relaciones entre "hechos".

Resume al mundo en un sistema de variables. Esas variables son elementos distintos entre sí y analíticamente separables de un sistema de interacciones. Las variables se estudian independientemente unas de otras. Identificando las variables interrelacionadas de un fenómeno, podrán conocerse las causas del comportamiento tipificado dentro de un sistema. Cree firmemente en el conocimiento formalizado, que exige aclarar y precisar las variables antes de iniciar la investigación. Se deben operacionalizar los conceptos y otorgarles una definición invariante para poder verificar y comparar los datos.

Por último, enaltece el uso de la matemática, como forma de garantizar el desinterés y la escala valorativa neutra del investigador. También se destaca su alto grado de formalización. Los modelos matemáticos se vuelven una herramienta fundamental para sistematizar la educación según fórmulas teóricas, comparar fórmulas rivales, o aplicarlas.

Este marco teórico predominó en las investigaciones conexionistas, cuya teoría psicológica principal fue el conductismo. Promueve una pedagogía que se basa en la explicación, centra el control de los procesos en el docente, que articula las "fórmulas y las variables", evaluando resultados; predomina la reproducción de los contenidos (conducta esperable del alumno) y apela a la memorización como principal proceso de aprendizaje. En la tríada didáctica predomina el valor del contenido.

Otro paradigma fue el *de las ciencias simbólicas*: este paradigma asume, en cierto modo, una posición contraria a la anterior. En primer lugar, entiende la vida social (en la que incluye a la educación), como creadora de normas y regida por normas. La realidad se crea y se mantiene a través de interacciones simbólicas y pautas de comportamiento. La interacción de los individuos es el origen de la elaboración y el mantenimiento de las normas que rigen la vida social.

La acción de los sujetos intervinientes genera normas y negociaciones. Se destaca la intencionalidad y la comunicación de los sujetos. Distingue entre vida social y mundo físico y aparece así el concepto de símbolo como construcción que permite comunicar significados e interpretar la vida cotidiana.

Se destacan conceptos como *intersubjetividad*, *motivo* y *razón*, y se entienden las normas como hechos sociales objetivos, en relación con la interacción entre profesores, alumnos y directivos. La norma no es algo natural, real y observable, sino el resultado de un consenso intersubjetivo logrado a través de la interacción social. El conocimiento es científico y válido, si surge y refleja el consenso de los sujetos que lo conforman.

En este marco teórico, predominó un enfoque de la educación como hecho normativo. Su ejemplo más conocido ha sido la llamada Escuela Nueva (cuyas bases están en el psicogenetismo piagetiano y plantea la educación centrada en el alumno y en sus procesos de simbolización), de neto cuño constructivista y cognitivo. La teoría psicológica más aplicada fue la psicología evolutiva piagetiana, con sus conceptos de asimilación, acomodación, adaptación y estructura de la inteligencia. Predominó una pedagogía no directiva, centrada en el alumno y sus procesos, la resolución de problemas, la creatividad y la comprensión.

La figura del docente se labiliza; el docente pasa a ser un mediador entre lo que el alumno posee estructuralmente y el contenido, el cual debe crearse y recrearse; se favorece la autoevaluación de los aprendizajes.

Mientras que la vida social del aula mejora en gran medida con este enfoque (satisfacción social del alumno), se corre el riesgo de que el aprendizaje de contenidos sea pobre. La vida social se circunscribe a la interacción del pequeño grupo, y a la órbita de lo institucional; se entiende que un contexto mayor es innecesario. Desde este punto de vista se valoriza al alumno, sus estructuras de conocimiento y sus procesos de construcción.

El tercer paradigma es el *crítico*: según este paradigma, las relaciones sociales son consideradas como expresión histórica. Se vincula la vida social con las transformaciones y los conflictos del

mundo occidental en su conjunto. Se toman en cuenta aspectos como la lucha de clases, los conflictos socio-económicos, la rápida tecnologización, la importancia creciente de los medios masivos de comunicación y todo fenómeno que tenga consecuencias sociales y políticas.

La institución escolar resulta también representativa de esos conflictos. El docente es un profesional y por lo tanto su actividad participa en la vida productiva y política. Se tienen en cuenta aspectos ideológicos y de clase social. La educación puede ser entendida como un fenómeno residual (a cierta distancia de la cultura dominante, pero tomando enfoques de dicha cultura por considerarlos valiosos) o emergente (como representante de enfoques contrarios a la cultura dominante).

La ciencia social crítica es radicalmente sustantiva y normativa además de formal. El modo en que pensamos, argumentamos y razonamos sobre los asuntos sociales repercute en los límites y las posibilidades de la acción en la sociedad. La acción consiste en cambiar el mundo y no en describirlo.

La relación entre teoría y práctica, entre valores y hechos no es directa. Los hechos sociales (la educación es un tipo de hechos), no se legitiman naturalmente. Es función de la educación permitir que a través del conocimiento, los sujetos logren conocer las múltiples determinaciones y conocerse a sí mismos, para tener conciencia del proceso de formación de su sociedad.

Esto debe desarrollarse a través de un "discurso práctico", lo cual implica una acción educativa prudente: los aspectos éticos, morales y políticos se interrelacionan con la ciencia para orientar a los individuos en cuanto a lo que es apropiado y justo en una situación dada. En este caso, la ciencia es guía para la práctica, pero no da normas o directivas para la vida.

Es importante el análisis de los conflictos y las contradicciones de la estructura social. La idea de causalidad se encuentra en la confluencia de la historia, la estructura social y la biografía individual. La causalidad engloba la determinación histórica (esto es, las regularidades de la acción social derivadas del proceso histórico), las condiciones estructurales (materiales) y superestructurales (ideológicas) y las acciones de los Individuos que influyen en su situación social, modificándola. El ser humano, no como individuo sino como colectividad, es productor y no producto de la vida social y de su interacción con el mundo. Se habla de una dinámica de la "totalidad", de la relación entre sistemas que se influyen mutuamente, en la dialéctica con el mundo.

Este paradigma contiene los aportes del marxismo y del materialismo dialéctico; es muy usado por corrientes pedagógicas "sociales", como por ejemplo las teorizaciones sobre educación de Paulo Freire<sup>4</sup>, concepciones como educación por la práctica, o investigación-acción e incluso la educación para la "liberación". Se resalta el valor de la educación como posibilidad de cambio, formación de la conciencia social y la autoconciencia. Podemos decir que este marco teórico aporta a la educación un

---

<sup>4</sup> Freire, P., Illich, I., Furter, P. (1974), *Educación para el cambio social*, Tierra Nueva, Buenos Aires. Estos autores coinciden en que la educación, así como también la sociedad, no constituyen un campo neutral que se autorregula, sino un terreno de desigualdades, donde prima la opresión de las clases altas sobre las bajas, mecanismos de coerción y exclusión donde se legitima un reparto desigual de la riqueza y del capital cultural. Habría una cultura centrada en el mercado y sus valores: producción, consumo y competencia. La estructura social con esta característica habría esclavizado al hombre y la educación institucionalizada se habría transformado en un medio de opresión cultural que conlleva a la colonización mental y la despersonalización, destruyendo la natural apetencia de libertad de los sujetos. En contraposición, se propone una pedagogía de la liberación, con un rol docente activo políticamente. Sus bases son:

-La formación no se centra en el área intelectual y racional de los alumnos, sino en las características centrales de su personalidad global.

-Una educación individualizada y personalizada del alumno.

-Los contenidos educativos son un medio para el logro de los objetivos colectivos y personales que se aspira alcanzar y que tienen como meta la liberación.

-La memorización y la repetición de conceptos se reemplaza por el aprendizaje de lenguajes técnicos que permitan la lectura de los símbolos y de la imagen de la cultura tecnológica.

-La escuela se integra con el medio, participa de la problemática de la sociedad que la instituye y funciona como comunidad educativa acogiendo a alumnos, padres y docentes en una red de relaciones flexibles que los enriquezca.

-La experimentación con la realidad del presente y el descubrimiento del porvenir reemplazan a afirmaciones teóricas y tradiciones heredadas; se pone el acento en utopías transformadoras.

-La escuela es un lugar de educación permanente no privativo de la infancia, sino propio de todas las personas (adolescentes, adultos y profesionales), cuya formación continúa durante toda su vida.

-La escuela es una realidad abierta, que trasciende el espacio físico que ocupa y sus programas y se instala con libertad en la realidad de cada persona que la transita.

horizonte utópico, como ideales y valores reflexivos tendientes a valorar la educación como una herramienta para el mejoramiento social y humano.

Aunque tiene valor el alumno, el papel preponderante es del contexto y en el aula, el del docente como movilizador, motivador y animador socio-práctico.

En la actualidad, estos tres paradigmas interactúan y convergen en distintos momentos de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Aunque en su posición extrema son opuestos, hoy se plantea una educación que contemple, tanto explicaciones y normas como utopías (que, a pesar de las crisis sociales y económicas, no habría que olvidar).

## Aspectos del contexto

Al hablar de contextos en educación, E. Tenti Fanfani<sup>5</sup>, comenta algunos aspectos que interesan como variables de análisis.

*Variables independientes asignadas* (externas a la situación escolar):

-Configuración geográfica (hábitat en que opera la escuela, montañas, llano, zona mediterránea, marítima).

-Configuración urbana (características específicas: población, infraestructura, servicios).

-Estructura productiva (tipo de economía predominante: agrícola, ganadera, industrial, comercial).

-Servicios disponibles (servicios sociales básicos: centros de salud, servicios públicos, seguridad).

-Recursos culturales (bienes culturales: cines, bibliotecas, museos).

-Estratificación profesional de la población (tipos de profesiones más comunes en la zona de residencia).

-Estratificación social de la población: distribución general de los recursos (ingreso, conocimientos, poder, acceso a bienes y servicios).

-Origen geográfico de la población (migrantes externos, internos o población autóctona).

-Contexto familiar (características más comunes: monogamia, patriarcado, matriarcado, familia extendida).

-Características propias del educador (edad, sexo, capital cultural, nivel adquisitivo, capacitación).

Otras son las *variables independientes construidas* (sus valores resultan de decisiones tomadas en el sistema escolar):

-La estructura física del espacio escolar.

-Los recursos didácticos; el Proyecto Institucional Escolar.

-Las actividades con la comunidad.

Por último define *variables dependientes* o *de resultado* (en relación con las anteriores):

-Socioafectivas (comportamiento social y dinámico de los alumnos).

-Actitudinales (con respecto al acercamiento y el comportamiento ante la situación de aprendizaje).

-Curriculares (determinan las prácticas y las acciones).

Podrían aceptarse dos *dimensiones* para analizar la educación y su calidad:

**1.** La apropiación del saber (desarrollo de conocimientos, aptitudes y competencias).

En ella se incluyen los procedimientos idóneos de articulación del conocimiento con las prácticas.

**2.** “Aspecto valoral” ético-político o actitudinal (atañe a los valores sociales (como solidaridad, honestidad, virtudes cívicas, etcétera), que subyace en las acciones.

---

<sup>5</sup> Tenti Fanfani, E. (1993), *La escuela vacía*, UNICEF Losada, Buenos Aires. Propone un estudio profundo de las características del contexto para comprender y revalorizar las instituciones educativas actuales.

Es interesante tener en cuenta estos aspectos al hablar de contexto escolar, especialmente si entendemos la escuela como comunidad educativa. Esto conduce a adoptar un modelo de institución escolar que abandone un esquema reproductor (con todo lo que ello significa socialmente), para dar lugar a la formación de un educando constructor de su conocimiento y transformador de su realidad.

Es importante hacer diagnósticos diferenciales, a fin de prever posibles obstáculos en el proceso de enseñanza y aprendizaje y tenerlos en cuenta cuando se plantean metas y objetivos. Esto lleva a pensar la gestión curricular como un proceso en el que teoría y práctica se realimentan, con el cambio como horizonte.

Tener en cuenta el contexto permite evaluar las fortalezas con las que se cuenta para encarar estrategias educativas, junto con una evaluación de las debilidades y los obstáculos. Esto permite también prever amenazas o posibles conflictos junto con oportunidades de acción en dicho entorno.

## El contexto como categoría crítica

Emplearemos algunas categorías para analizar el contexto actual de las instituciones educativas, en situación de crisis.

- La sociedad incluye entre sus elementos constitutivos componentes de atomización, desmembramiento y división por sectores de población; esto genera nuevas y profundas marginaciones sociales, en las que predomina la incomunicación, el desarraigo cultural y una profunda crisis de valores, tanto en lo personal como en lo colectivo. Predomina también el corporativismo, el producto inmediato y perfectamente acabado en contraste con un proceso colectivo y transformador.
- Existe una distribución notablemente desigual de la propiedad y el ingreso, junto con necesidades y servicios básicos insatisfechos en grandes masas de la población, tanto en grupos urbanos como suburbanos y rurales.
- No hay desarrollo ni incorporación de nuevas fuerzas productivas en el sistema económico, incluso se mantiene una alta tasa de desempleo como control inflacionario.
- Predomina el ánimo de lucro. Trabajar solidariamente por otros dejó de ser un valor social. Se instaló un único valor: el dinero, quedando así "lucratizadas" todas las actividades humanas. El tiempo, por ejemplo, es un valor y vale más que los sujetos mismos.
- Faltan estímulos y normas que refuercen la cooperación y los compromisos entre los grupos sociales.
- El creciente endeudamiento externo nacional obliga a pensar la economía en cuanto al interior del Estado y al exterior (renegociaciones externas e ingreso en la globalización de los mercados).
- Hay gran cantidad de capitales ociosos y especulativos y poca inversión productiva.
- La sociedad se ha vuelto consumista. Los productos culturales sólo son accesibles por parte de ciertas minorías, que a su vez, han roto la dinámica de lo cultural social: se potenció la actitud de espectador pasivo y mudo, se desvalorizó la creatividad y el profundo valor de las actividades colectivas (sinónimo de peligro y violencia). El tiempo libre pasó a ocuparse, lo que resta posibilidad a los sujetos de pensar cambios en función de paliar necesidades.
- Existe una actitud dominante de dejadez de la propia persona y de la capacidad de poder social. Se delegan responsabilidades en otros, en manos de elegidos para la gestión política pero sin compromiso ni participación de los sujetos sociales. El que llega a ejercer el derecho de voto cree haber cumplido ya con su deber democrático y permite que el ejercicio de la política quede reservado a una minoría.
- No se define un proyecto de Estado-nación que motive ideológicamente a los ciudadanos a la participación en todos los campos de la vida pública. Simultáneamente se emplea un discurso que culpabiliza a la política y a los políticos (discurso que paradójicamente muchas veces sustenta la clase política).

## El mundo global



En líneas generales, en la última década del milenio, se han producido en escala mundial, cambios profundos que afectan de manera sustantiva la vida de los individuos y los grupos. Los avances tecnológicos generaron vertiginosas transformaciones en el plano económico y cultural, incidiendo en la transnacionalización de las producciones y de las comunicaciones.

Por otra parte, la crisis del Estado benefactor y su reemplazo por un modelo económico neoliberal de escala global, cuyas consecuencias son las políticas de ajuste estructural en los países dependientes, van ligados al crecimiento del desempleo y la marginación, dividiendo a la población en dos grandes grupos: ricos y pobres.

En palabras de Lester Thurow<sup>6</sup>:

“En vista de que las actividades económicas capitalistas emigran a los lugares con menos regulaciones y las más bajas cargas sociales, los gobiernos nacionales ahora están compitiendo entre sí por dichas actividades, tanto como los estados norteamericanos compiten ahora por persuadir a las empresas comerciales de que se instalen en su jurisdicción. En una economía global, cuando una nación tiene altos impuestos y gastos sociales, digamos Suecia, las empresas simplemente se trasladan a las sociedades con más bajos impuestos y servicios sociales (...)”

Dentro de las posiciones más críticas encontramos por ejemplo la de E. Grüner<sup>7</sup> :

“(...) Se trata de nuevas formas de contractualismo y ciudadanía, de democracia 'procedimental', de representación, de institucionalización, de *mercadificación* y *massmediatización* de las prácticas de unas así llamadas 'clases' políticas virtuales, autosuficientes, completamente ajenas al barro y a la sangre de la historia subterránea de las grandes masas, ahora meras 'masas de maniobras', esos conglomerados múltiples que hace rato que han disuelto cualquier atisbo autónomo de praxis -no hablemos ya de 'soberanía'- para transformarse en consumidores al paso -al paso de marcha- de la mercancías políticas y programáticas de los amos de turno”.

Como dice Hobsbawm, el siglo XX es el siglo de las desigualdades, el siglo XXI parece seguir sus pasos. Este autor muestra cómo la distancia en las condiciones de vida entre el señor y el ciervo feudales no era tan grande como la que actualmente existe hoy entre los que tienen y los que no, a pesar de los adelantos científico-tecnológicos. Tampoco la concentración de la riqueza era tan exagerada y concentrada (podríamos decir hasta "obscena"), como lo es en la actualidad.

Para E. Grüner:

"De un lado (el liberal democrático) y del otro (el neofundamentalista), el capitalismo tardío, con su hegemonía incontestada, ha generado una nueva psicología de las masas -en el sentido freudiano- que supone un igualmente masivo proceso de identificación 'tan ática' con la dominación y la explotación y no tenemos aún explicaciones satisfactorias de cuáles son los nuevos procesos y fenómenos socioeconómicos, políticos, ideológico-culturales, psíquicos, que han causado no sólo un gigantesco retroceso de la voluntad de resistencia a la opresión, sino incluso una suerte de complacencia masoquista en ella, una asunción acrítica, amorosa, del discurso de los amos: ciertamente no nos dan esa explicación las teorías políticas dominantes, y más al contrario, parecería que trabajan afanosamente para escamotear las preguntas que demandan esa explicación".

Para Adorno y Horkheimer<sup>8</sup>, la dominación ha tomado una nueva forma. En vez de ejercer el poder a través de la fuerza (ejército y policía), las clases dominantes y las culturas hegemónicas lo

---

<sup>6</sup> Thurow, L. (1996), *El futuro del capitalismo*, Vergara, Buenos Aires. Critica las nuevas tendencias neoliberales que se imponen bajo la sombra de la globalización y que amplían cada vez más la brecha entre países ricos y pobres.

<sup>7</sup> Grüner, E. "La cosa política. El retorno de lo trágico en las filosofías políticas 'malditas' del siglo XX, apuntes para un nuevo fundacionalismo", en Borón, A. (comp.) (1999), *Teoría y Filosofía Política*, Clacso-Eudeba, Buenos Aires. Grüner es Licenciado en Sociología (UBA), profesor titular de Teoría Política y Social en la Carrera de Ciencia Política de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA).

hacen a través de la ideología y la economía (hoy agregaríamos también la tecnología, el conocimiento y la información). Se establece un dominio del consentimiento, mediado éste por instituciones culturales tales como escuelas, familias, medios de comunicación masiva, iglesias, etc. Se habla de colonización cultural.

Adorno habla de "industria cultural", señalando la concentración de grupos políticos y económicos que reproducen y legitiman los sistemas de creencias y valores dominantes, junto con mecanismos de racionalización y estandarización que pasan a integrarse en nuestra vida cotidiana. El mensaje es la conformidad y el medio es la diversión.

"(la diversión) arrogantemente se empaqueta a sí misma como un medio de escape a la necesidad de un pensamiento crítico. Bajo el dominio de la industria de la cultura, el estilo subsume a la sustancia y por lo tanto es desterrado del templo de la cultura oficial... Verdadero y falso, correcto e incorrecto, dolor y placer, calma y violencia llegan a ser categorías de valor estáticas dentro del marco de la obra de arte, afectando así la posibilidad de una estética trascendente. Por lo tanto, privadas de su realidad inmediata, ellas entran en un contexto diferente en el que hasta lo feo, lo cruel y lo enfermo llegan a ser parte de la armonía estética gobernante del todo".

A su vez, la cultura se suele dividir en cultura de "museo" o de elite, en contraposición a la cultura popular o al folclore regional, como dos niveles distintos entre sí y contrapuestos, también con distintos valores y calidad estética. Resulta importante pensar la cultura como un todo donde los dos niveles están entrelazados (la división es artificial), que es de todos sin divisiones, para vivir en un Estado-nación donde el acceso a los bienes culturales sea equitativo junto con la educación que permita disfrutarlos y valorarlos.

Ya no se trata de la enajenación producida por la vida material y el trabajo, ahora también está la enajenación motivada por la superestructura ideológica y cultural.

Las propuestas críticas son de gran valor, pero no nos dan tampoco, hasta hoy, una solución posible para desarrollar Estados que contemplen la libertad y el reparto equitativo e igualitario de las riquezas. Los nuevos socialismos se debaten entre los intereses de una clase (la obrera), y la generación de propuestas en sistemas democráticos que nucleen a todos los sectores sociales.

En occidente, la producción de bienes, las leyes del mercado (oferta y demanda) y el resultante fetichismo de una posible vida cómoda y sin conflictos, redujeron el problema social al poder de compra: "cuanto tienes, cuanto vales", dejando el conflicto ético y moral de lado, sin contar aspectos religiosos, ideológicos o culturales.

En el bloque socialista, la centralización del poder político llevó a la represión política en vez de conducir a la libertad política y económica, como parecía prometerse. Tanto en un modelo como en otro la conciencia de las masas no logró mantener la paz, ni tampoco salir de una posible enajenación.

Para los países dependientes y económicamente pobres, la entrada en la globalización parecería implicar una lenta pauperización de la mayoría de sus habitantes sumada al desmembramiento de los lazos sociales más íntimos y a la pérdida bipolar de referentes de poder, lo cual implica una única vía posible: el capitalismo en estado salvaje.

Otros rasgos dominantes son: la flexibilización de las fronteras nacionales en virtud de la integración de conglomerados comerciales en el nivel regional o subregional; el fin de los bloques ideológicos tradicionales y de la hegemonía cultural de Occidente; la crisis de los sistemas tradicionales de representación política, y el predominio de nuevos agentes de socialización: los medios masivos de comunicación.

---

<sup>8</sup> Adorno, T. W. y Horkheimer, M. (1994), *Dialéctica de la Ilustración*, Trotta, Madrid. Los autores pertenecen a la Escuela de Frankfurt; critican el positivismo (corriente que entiende que la humanidad, gracias a la producción racional de conocimientos, avanza siempre en un sentido evolutivo positivo lo que indica un desarrollo constante, de menor a mayor, en el tiempo) de la ciencia actual a la luz del pensamiento marxista y de las teorías freudianas; incorporan aspectos de ética y estética y, entre ellos, la educación.

Muchos países de América latina, en particular los del cono sur, transitan por un período de consolidación del sistema democrático, recuperado hace más de una década, luego de padecer severas dictaduras.

La globalización se presenta como un fenómeno social que, en la actualidad, muestra una mundialización de los procesos sociales como sistema. La multiculturalidad, la integración y la diversidad son dimensiones relacionadas con esta nueva forma que han adoptado los seres humanos de comunicarse, intercambiar e interactuar.

Los medios masivos de comunicación, permiten que circule mucha información dando una visión holística del mundo conocido, en el nivel planetario. Las políticas, las economías, las sociedades y las culturas se relacionan estrechamente. En términos generales, puede decirse que la globalización es un fenómeno pluridimensional, es decir que compromete una multitud de dimensiones de la vida social y que tiene por escenario el mundo.

Se la ha estudiado desde diversas disciplinas, de lo cual resultan distintos conceptos o denominaciones: "aldea global", "economía de mundo", "nueva Babel", "fábrica global" o aún "shopping center global" mundo de "no lugares"<sup>9</sup>, es decir lugares que no tienen una connotación afectiva y cultural, que aparecen en cualquier contexto y que, por sus características, un sujeto ya no reconoce como lo propio. Un centro de compras o un aeropuerto son casi iguales en cualquier lugar del mundo, así como también lo son las prácticas, las relaciones y las interacciones que allí se realizan.

Conviene diferenciar *globalización* de *globalismo*<sup>10</sup>: globalismo expresa una visión simplista del fenómeno descrito, que lo define como la sumisión y la subordinación de la tendencia a la unión global, a los fenómenos económicos y de mercado, a las operaciones bancarias y al sistema financiero en su conjunto. Se naturaliza el hecho del dominio del mercado (oferta y demanda) y del predominio liberal-capitalista, como la nueva ideología global (fin de la historicidad del hombre y sus procesos, regidos en esta época por la oferta y la demanda).

Asumir el globalismo natural del mercado (aunque el capitalismo se ha difundido mundialmente luego de la caída del bloque soviético) significa negar al ser humano su posibilidad de decisión y cambio, así como quitar el valor moral a sus acciones. La globalidad ha hecho surgir nuevas agrupaciones, regionalismos y conflictos que deberán, los primeros, integrarse como riqueza diversa y los segundos resolverse. Estos aspectos, dan cuenta de un equilibrio inestable entre homogeneidad y diversidad.

La visión puramente económica de la globalidad, la acerca al concepto de dominio hegemónico; ya habría habido, entonces, otras globalizaciones anteriores (conquistas del Imperio Romano, expansión del cristianismo, secularización, expansión ultramarina europea, valoración de la ciencia y las tecnologías, etcétera).

Reconocer la globalidad en el contexto de lo macro-social, de los medios de comunicación y difusión de la información, del traslado de los sujetos (hay autores que controversialmente hablan de un "nuevo nomadismo"), de la multiculturalidad en las naciones y de las nuevas formas de trabajo y Estado, hace que la globalidad sea un fenómeno novedoso y según el caso, esperanzador o trágico.

La globalización remite a pensar nuevamente en las políticas de los Estados. De Estados falsamente omnipotentes integrados por sujetos "pequeños", pasaríamos a "Estados pequeños", de sujetos falsamente omnipotentes, capaces de pensar más en la conquista del espacio, que en la de sus libertades y el desarrollo de su espíritu.

La pluralidad se juega en este nuevo papel de los sujetos y de la administración de la microfísica del poder contemplando también sus resistencias.

---

<sup>9</sup> Augé, M. (1992), *Los lino" lugares*, Gedisa, Barcelona. Antropólogo de lo cotidiano, este autor desarrolla el concepto de "no lugar", para mostrar la pérdida de significación de los espacios, como tendencia de la arquitectura global. Estos espacios anónimos, de pasaje, son producto de las nuevas maneras de circulación de personas y bienes.

<sup>10</sup> García Canclini, N. (2000), *La globalización imaginada*, Paidós, Buenos Aires. El autor es un investigador argentino radicado en México desde 1976, especialista en problemas culturales enfocados desde una perspectiva transdisciplinaria. Actualmente es profesor en la Universidad Autónoma Metropolitana de México.

Se plantea como camino la posibilidad de Estados descentralizados, con polos de autonomía y gestión. Estos Estados descentralizados se basarían en tres pilares: liberalización, privatización y desregulación<sup>11</sup>, pero capaces de reactualizar el concepto de "bien común", organizados en redes sociales que sirvan para la contención de los ciudadanos. Estados capaces de generar proyectos de desarrollo económico y de mediar en los conflictos sociales y culturales que surjan, sustentados en instituciones intermedias (O.N.G., representantes del pueblo, clubes, asociaciones barriales, iglesias, PyMES y grandes empresas, escuelas, organizaciones ambientalistas, etcétera).

La descentralización debería generar una mayor autonomía regional, revirtiéndose las antiguas tendencias de burocracia centralizada. La centralización solía producir una disolución de las responsabilidades, con la consecuencia de la desarticulación e ineficiencia de los sistemas administrativos. La autonomía se basa en una mayor participación de los propios interesados: los ciudadanos y las instituciones regionales y de base.

En muchos países pobres o de pauperización creciente donde la influencia de los capitales privados internacionales es grande, el concepto de descentralización ha traído aparejada una "pérdida del rol del Estado". Se ha transformado en un delegar en la actividad privada las responsabilidades sociales bajo el concepto de autogestión (lo que ha degenerado en relaciones competitivas entre los individuos, mercantilizando sus vínculos).

El control de los procesos productivos suele ser restringido, lo que redundaría en una merma de la calidad de vida de los ciudadanos (merma en la educación, salud, seguridad, empleo, etcétera), lo que ha transformado los procesos de posible desarrollo en procesos críticos de desigualdad.

Que el Estado delegue aspectos administrativos y ejecutivos en la comunidad, no debe significar disminuir su responsabilidad de control y junto con esto la responsabilidad de generar y brindar los recursos legítimos para la gestión social. Esto implica fortalecer y promover la participación y la corresponsabilidad, el protagonismo de las organizaciones intermedias y de los ciudadanos.

En estos países, donde predomina en lo económico un cuantioso endeudamiento externo, la ingerencia de intereses transnacionales e incluso de países ricos denominados centrales (en contraposición a pobres, periféricos o mal llamados subdesarrollados), hace que las políticas sociales dependan de los macro intereses globales.

Resulta valioso pensar el rol de las instituciones educativas y de sus Proyectos Educativos Institucionales como herramientas para desarrollar políticas de Estado que contemplen los conceptos de red social, descentralización y regionalización del currículum escolar, sumado a un avance en el desarrollo personal de los sujetos que componen la sociedad y a un planteo de igualdad de oportunidades y equidad social, junto con el mejoramiento de la calidad de los servicios educativos.

## La posmodernidad

Muchos autores piensan que en la actualidad estamos en una nueva época o posmodernidad, aunque no hay acuerdo suficiente sobre esta afirmación.

En la modernidad, los valores culturales destacados eran la razón, la palabra dada y la solidaridad con los otros. La ciencia aparecía como una herramienta fundamental del desarrollo y, en fin, había expectativas de solucionar los grandes problemas humanos con un sentido positivo de progreso, donde verdad y voluntad absolutas se daban la mano.

Lejos de esas expectativas y en una era de confusión y desencanto hoy encontramos flacos motivos para que nuestros jóvenes valoricen su desarrollo y sus aprendizajes. Predomina un descreimiento general acerca de la humanidad y la imposibilidad, (positiva y negativa) de proponer verdades a las cuales atenernos. Esta crisis atañe principalmente a los valores y desde ellos a nuestras ideas y conductas cotidianas.

---

<sup>11</sup> López, E., (1998), "Globalización y democracia", en diario *Página 12*, Buenos Aires. Nació en Corrientes en 1947. Sociólogo, ex profesor interventor en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sedes México y Argentina. Actualmente es Director del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes.

La palabra, ahora cargada de polisemia se desdibuja, y los datos de los sentidos se cuestionan. Los "grandes discursos", es decir, las explicaciones tradicionales acerca del mundo y de la vida, muestran grietas y paradojas.

Predomina entonces, una cultura de la imagen, a partir de tecnologías audiovisuales que tornan toda realidad como omnipresente, poniendo al alcance de todos la realidad mundial aquí y ahora, pero sin contexto.

La imagen visual se superpone a la realidad y compite de manera desigual con otros fenómenos educativos, como el libro o el debate; deja al joven sin la contención y el intercambio con otros, ante un collage de información sin formación, todo lo cual no favorece el desarrollo de la capacidad de pensamiento y reflexión. Todo da lo mismo y se legitima como fenómeno por el mero hecho de aparecer.

También encontramos un acentuado individualismo, hasta el nivel del egoísmo. Al parecer, el proceso de descentración que implica puntos de vista solidarios, se pierde en una sociedad que muestra grandes desigualdades y la competencia como medio y fin en sí misma.

Hay una fragmentación social, cuyas bases son genéricas y, en nuestro caso, también históricas. Esta falta de pensamiento social, que atienda aspectos e intereses comunes a todos, y que lleve a una noción de ideal y proyecto, trae aparejada la pérdida del sentido de la trascendencia, ya sea religiosa o política.

Es común la exaltación hedonista del cuerpo y de la juventud, que hace de la belleza y de los jóvenes valores en sí mismos. Esta exaltación está potenciada por la importancia otorgada socialmente a la moda y la publicidad. Estas características predominantes en el contexto social llevan a los sujetos a la pérdida de libertad en pos de necesidades pasajeras y aleatorias en constante insatisfacción.

Hay también una clausura de la historia y sus procesos. Se concibe un ser humano sin memoria colectiva en constante acto fundacional, viviendo la globalización de la economía y la cultura occidental, pero con serios conflictos sociales como el racismo, la violencia, las adicciones, la marginación, la segregación, las guerras.

Así pierden valor conceptos como Estado y democracia y surge la anomia social. Simultáneamente aparece un gran y complejo desarrollo tecnológico, sin ciencia y sin científicos, cada vez más deshumanizado y sin controles, que genera nuevos problemas ecológicos naturales y sociales.

Este ser humano solitario que ha perdido la confianza en la palabra, que compite y que desprecia de los valores y las personas, no está alejado de nosotros ni de nuestros alumnos.

Los propios procesos madurativos, por un lado, hacen del joven en camino a la adultez, un sujeto muchas veces rebelde e inconformista, que de por sí manifiesta su oposición a los adultos. Por otro lado, el joven es también un ser solitario que no encuentra respuestas ni modelos, que ya no plantea brechas generacionales, que no siente que deba superar etapas y que entonces no hace crisis y duelos, instalándose en una eterna juventud. Como la juventud es todo, los adultos dejan su lugar sin dar batalla, sin poner límites y, por lo tanto, ubicándose en la aparente comodidad de estar antes que ser.

El adulto no es alguien con quien colaborar sino alguien a quien se subestima o simplemente se ignora. El silencio no es sólo apatía, muchas veces es resistencia y negación ante los cambios, pero también ante una realidad que no los incluye. De esta manera, la realidad y sus problemas son vistos por los jóvenes como lejanos, pertenecientes a generaciones equivocadas o frustradas, agresivas y desvalorizadoras. Esta situación se potencia muchas veces desde el propio discurso de los adultos, que enaltece valores pero al mismo tiempo irónicamente y de manera descarnada presenta como única realidad posible la crisis, con mucha frustración e impotencia de sus protagonistas; el adulto se encierra en estas frustraciones y no sabe leer en las nuevas generaciones su potencial o los cambios que proponen.

La imagen o el silencio ocupan los lugares que la palabra deja vacíos, como una manera de expresar el descontento, la falta de entendimiento y el rechazo a un futuro mejor que se siente perdido, solo se valora el aquí y ahora, el instante.

Los jóvenes de hoy se nos presentan más proclives a pensar cómo integrarse económicamente y sacar provecho de la actual situación social sin pensar en mejorarla. Eligen educarse, pero luchan entre la tendencia vocacional y las necesidades del mercado. Muchos de ellos se encuentran indecisos y desconcertados, sin proyecto o motivaciones. La escuela es entonces un lugar donde pueden vincularse

con pares, tener un estatus y rol social (estudiante) y tomarse un tiempo para encontrar algún rumbo para sus vidas.

## Algunas características de los jóvenes actuales

- Han desarrollado especialmente la comprensión visual, lo cual empobrece muchas veces su desempeño simbólico en la lectura y la escritura; no están acostumbrados a la lectura de textos o al debate, sino a la lectura de la imagen.
- Sus conocimientos no provienen de una cultura centrada en la letra o cultura del libro, su cultura es mediática, en especial televisiva.
- Los medios masivos de comunicación ejercen gran influencia en ellos.
- Han integrado en su mundo cotidiano las nuevas tecnologías, ya sea por su uso o por las nuevas necesidades que estas traen.
- Se preocupan más por el presente; les cuesta planear el futuro y reflexionar sobre el pasado (perciben el tiempo y los hechos con una lógica atemporal y visual, como la del videoclip o la de la compaginación televisiva).
- Les cuesta concebir un proyecto vital o buscar una finalidad porque tienen una cultura de lo inmediato, a veces marcada por el mercado, la moda, la falta de empleo o el subempleo que no permiten desarrollar una visión de largo plazo ni el sentido de la seguridad.
- Desconocen el valor del saber como virtud ético-moral; su escala de valores se expresa en términos de mercado y consumo; el conocimiento se vuelve mercancía y sólo tiene utilidad como categoría de éxito económico.
- Experimentan la sensación de exclusión y para contrarrestarla generan agrupamientos de pares (bandas de rock, clubes de fútbol, "tribus" barriales).
- Carecen de una "mística" nacional que aglutine ante un mundo que se presenta de manera global y virtual.
- Adoptan comportamientos de adaptación ante la realidad, con poca comprensión de las posibilidades de cambio.
- Manifiestan tener conciencia y reconocer los valores democráticos pero sin participación personal (anomia o alienación).
- Otorgan poca importancia a tener una base de cultura general que supere los precientíficos saberes previos; el conocimiento es patrimonio de "otros" que deciden por ellos.
- Tienen una visión pesimista de los cambios sociales y del futuro propio; (pertenecen a las generaciones contemporáneas de la deuda externa e interna).
- Acusan inestabilidad de los lazos y los compromisos afectivos: pertenecen a familias fragmentadas, con labilidad vincular y adultos que no asumen autoridad y contención.
- Logran la integración de la sexualidad en todos sus aspectos pero con grandes temores y restricciones.
- Integran y manejan grandes caudales de información pero con poca capacidad de análisis.
- Son solidarios y se preocupan por causas nuevas, revalorizando otras anteriores: se interesan por la ecología, la discriminación a minorías, el desempleo. .
- Tienen una escala de valores juvenilstas, en una sociedad que enaltece esos atributos y que margina muchas veces al adulto, como perimido, amortizado o inútil, en una negación del transcurso del tiempo y la vejez.
- Comprenden la globalidad, la interculturalidad y la diversidad, con predominio de un pensamiento "holístico" (que muchas veces anula lo diverso) y que paradójicamente se manifiesta aceptando la pluralidad y valorando la individualidad por sobre lo social.
- Emplean una operatoria concreta por lo cual en muchos casos se duda que lleguen a la abstracción y a la universalización del pensamiento formal.

- La crisis del pensamiento adulto hace que los jóvenes no piensen madurativamente como tales, sino que se identifican con un mundo de adultos en crisis que suelen razonar de manera poco madura y comprometida, producto de conflictos generacionales sin resolver.
- No logran sistemas de pensamiento de "conjunto", es decir que adquieren y desarrollan los esquemas de pensamiento separadamente; por eso es necesario enseñarles no sólo los contenidos sino también los procedimientos.

Es importante que los docentes conozcan estas características de los alumnos, a fin de que propongan y concreten los cambios institucionales necesarios para que la escuela asuma la función educativa que le compete.

## La relación sujeto-cultura

Ya nos hemos referido a la importancia que tiene para el alumno su reconocimiento como sujeto. Es preciso interpretarlo como un sujeto complejo, social y socializante. Esto abarca mucho más que saber su nombre o escucharlo atentamente. También nos hemos referido extensamente al contexto y a la relación significativa con otros.

Si consideramos el plano social y cultural, veremos que hay variadas posiciones para plantear la relación sujeto-cultura. Jean Piaget<sup>12</sup> habla del lento proceso evolutivo de la socialización; el niño pasa por distintas etapas que van de un mayor a un menor grado de egocentrismo, hasta ; la socialidad. Estas etapas, lógicamente solidarias con el proceso de maduración intelectual, suponen gradualmente más autonomía y mayor registro de los otros y sus deseos.

El niño desarrolla una conciencia moral que va de la heteronomía a la autonomía. En algunas etapas, el sujeto puede experimentar regresiones al egocentrismo (por ejemplo en la adolescencia), pero en la vida adulta predomina la capacidad de adaptarse a los demás.

George H. Mead<sup>13</sup>, en su estudio de los juegos en los niños relata el pasaje de la centración ala idea de un otro generalizado; los niños pasan de un juego centrado en la fantasía, a un juego reglado donde pueden prever las acciones de otros niños, en un entramado social.

Para L. Vigotsky<sup>14</sup>, la relación entre individuo, cultura y medios de producción es determinante. Resulta imposible pensar al sujeto y su desarrollo fuera de un contexto material, históricamente articulado con la propia historia individual y cognitiva.

Las teorías psicoanalíticas, en cambio, proponen un enfoque ligado a la construcción primera de un psiquismo, lo que resulta problemático y complejo al hablar de subjetividad y socialización.

Dos de los autores de esta corriente, S. Freud y J. Lacan, han creado modelos explicativos, a los que definen como constitutivos del ser humano.

Estos autores no han desarrollado conceptos eminentemente sociales o pedagógicos. Sus teorías pertenecen al campo de la salud mental. En el caso de Freud han sido importantes sus estudios sobre la neurosis y la histeria, junto con teorizaciones referentes a la psicosis (mal llamada locura). Lacan profundiza estos estudios y junto con ellos la conceptualización de la práctica psicoanalítica, que tiene como eje principal la vida inconsciente (son importantes los aportes de este autor al estudio de las psicosis).

---

<sup>12</sup> Piaget, J.(1980), *Seis estudios de Psicología*, Labor, Barcelona.

<sup>13</sup> George H. Mead (1938), *Mente, sí mismo y otro*, University of Chicago Press, Chicago. Este autor muestra cómo de manera evolutiva, el niño sale de su egocentrismo para lograr el concepto de sí mismo, en contraposición de un "otro generalizado" (como imagen social de los individuos y sus conductas). El concepto de "otro generalizado" implica una visión sintética, que todo individuo tiene del funcionamiento cultural de los otros y de su comunidad; de esta manera, se sobreentienden actitudes, roles y funciones sociales esperables en los otros diferentes de uno mismo. En la infancia, esa idea permite el pasaje del juego individual al juego social o de equipos. En el juego reglado y en conjunto, el niño puede prever las acciones de sus compañeros y de los contrincantes, utilizando la lógica social de sus acciones. Incluso, todo sujeto puede objetivarse y comprender sus propios comportamientos en ese esquema compartido. Mead llama a esto concepción de "mí".

<sup>14</sup> Vigotsky, L. S. (1964), *Pensamiento y Lenguaje*, Lautaro, Buenos Aires

Tanto Freud como Lacan basan sus teorías sobre el psiquismo humano en el estudio de casos clínicos, es decir, en la casuística de pacientes y sus modelos teóricos reflejan ese estudio profundo de la mente humana.

Sus posturas en el campo social son interesantes pero difíciles de comprender, ya que abordan un objeto diferente y tangencial en sus teorías: el hecho político.

La historia de la vida política de los seres humanos, se juega en el terreno dialéctico de sus conflictos, en el devenir de sus acciones y en el conjunto de la vida social de innumerables sujetos, con sus virtudes y sus pasiones. La relación pasión-razón, marca al sujeto social y a la conformación de su vida social.

La filosofía política plantea este problema, pero desde las múltiples relaciones posibles entre sujeto, sociedad civil y sociedad política o Estado: ¿Cuál es la relación psicológica intrasubjetiva, intersubjetiva y social con la definición del sujeto como ser político?

J. J. Rousseau<sup>15</sup> plantea una primera relación entre política y sujeto, en función del reconocimiento social:

"Todos comenzaron a mirar a los demás y a querer ser mirado uno mismo, y la estima pública tuvo un precio[...] y este fue el primer paso hacia la desigualdad, y hacia el vicio al mismo tiempo: de estas primeras preferencias nacieron, por un lado, la vanidad y el desprecio, por otro, la venganza y la envidia; y la fermentación causada por estas nuevas levaduras, produjo finalmente compuestos funestos para la dicha y la inocencia".

Dice luego:

"Tan pronto como los hombres hubieron comenzado a apreciarse mutuamente, y tan pronto como la idea de la consideración se formó en su espíritu, todos pretendieron tener derecho a ella, y ya no fue posible que impunemente le faltara a nadie. De ahí los primeros deberes de la civilización y de ahí toda sinrazón voluntaria se convirtió en ultraje, porque en el mal que resultaba de la injuria el ofendido veía el desprecio de su persona más importante con frecuencia que el mal mismo".

Estos conceptos se translucen en su manera de entender la educación.

Ya en la antigüedad, para Platón, educar estaba ligado a la búsqueda de la belleza y la perfección propias o del "alma ideal"; para Aristóteles en cambio era una manera de no caer en el mal, de encontrar el justo camino de la virtud. Todos estos conceptos son contrarios a los de J. J. Rousseau, quien entendía al hombre ligado a la naturaleza como estado ideal; para él la cultura y la vida en sociedad eran los factores que degeneraban la perfección constitutiva inicial.

Otro pensador interesante es G. W. F. Hegel<sup>16</sup> que plantea la búsqueda de reconocimiento en su "dialéctica del amo y del esclavo"; lucha por puro prestigio y lucha, diríamos, de deseos. Según la teoría hegeliana, el esclavo clama por ser reconocido como libre y el amo por ser reconocido como el que ostenta el poder. Ninguno de los dos es feliz, el amo es poderoso pero teme al esclavo que lo envidia, el esclavo odia al amo pero desea su lugar, le admira y le teme también.

Si corremos el velo que recubre lo real y creemos penetrar en el interior de las cosas (acción negatriz del intelecto que vuelve concepto lo natural), no encontraremos, según este autor, otra cosa

---

<sup>15</sup>Rousseau, J. J. (1998), *Del contrato social*, Alianza, Madrid. Jean Jaques Rousseau, filósofo francés nacido en Ginebra (1712-1778). Sus ideas influyeron de manera determinante en la Revolución Francesa. Pensador antimoderno enalteció la vuelta a un naturalismo ingenuamente perfecto. Planteó el concepto de contrato social, en el cual los hombres libres renuncian a sus derechos naturales en aras del interés común y de la conformación de la vida social en un Estado, representante del pueblo que debe encargarse de conciliar igualdad con libertad.

<sup>16</sup> Hegel, G.W.F. (1973), *Fenomenología del Espíritu*, F. C. E., México. Georg Wilhelm Friedrich Hegel, filósofo alemán (1770-1831). Con él el idealismo alcanzó la sistematización más orgánica, al proponerse como categoría absoluta. Identifica al pensamiento con el ser y unifica lógica con metafísica, filosofía e historia de la filosofía. Las categorías, lejos de ser estructuras lógicas, formas del sujeto, serán modos del ser y del pensamiento. Su sistema, rigurosamente immanente, concibe cada etapa de la historia como un puro momento dialéctico en el proceso de realización del espíritu: arte, religión, filosofía. Hegel propone una nueva lógica como dialéctica de los opuestos: todo concepto o tesis, al desarrollarse, da origen a su opuesto o antítesis y ambos se resuelven en la síntesis que los contiene y supera.



que a nosotros mismos. Al descubrirse el ser a sí mismo en la búsqueda fuera de sí, la conciencia deviene conciencia de sí.

La conciencia se manifiesta por el deseo que permite adquirir certidumbre de uno mismo, al oponerse a su objeto, al otro, destruyéndolo si es necesario para saciarse. Un estadio más elevado se alcanza en la lucha por el reconocimiento y en la dialéctica del amo y el esclavo.

En esta dialéctica, las conciencias de sí, para afirmarse, se oponen en una lucha a muerte, que sólo se interrumpe cuando uno de los adversarios acepta reconocer al otro sin ser reconocido por él. Dice R. Serreau<sup>17</sup>:

"Se somete, se convierte en esclavo porque prefiere la vida a la libertad, mientras que el que deviene su amo no teme a la muerte. Pero en tanto que el amo olvida el papel de hombre y se envilece en el goce, el esclavo se libera por el trabajo, y al formar las cosas se forma a sí mismo, se eleva por la disciplina a la autonomía".

El aula es un lugar de conflictos, entre ese "amo", el docente que todo lo sabe, que ubica al alumno como "esclavo" de su saber. Dejar estas posiciones requiere asumir la propia falta (asumir el deseo de ser docente y no el goce de un supuesto saber "completo, incuestionable y terminado", que deja al alumno en el lugar de objeto pasivo) y ver en el otro (alumno) la posibilidad de aprendizaje y superación. El alumno entonces deviene libre por su propio trabajo y es capaz de asumir y reconocer al otro (solidaridad, colaboración) y su propia libertad (palabra, pacificación).

Hegel vincula esto con la dialéctica de las tendencias y las necesidades. Según Serreau, la tendencia

"[...] no es sino el hecho de que, desde un solo y mismo punto de vista, una cosa sea en sí misma y sea la carencia, lo negativo de sí misma. Es decir que, por la tendencia, el ser viviente se afirma al negar su estado presente en el cual carece de algo; de aquí su esfuerzo por salir de esta penosa contradicción, sentida como necesidad, al intentar procurarse lo que le falta (por ejemplo, alimentos). La necesidad es así la presencia de una ausencia."

J. P. Sartre<sup>18</sup>, autor existencialista, comenta:

"[...] es la existencia del otro la que me hace tomar conciencia de mí. Cuando miro al otro, éste deviene mi cosa; cuando él me mira, yo pierdo mi libertad, me convierto en esclavo del otro, quien entonces es dueño de la situación".

Las oposiciones existenciales del Yo y del Otro se relacionan así con la dialéctica del amo y el esclavo.

Rousseau dirá: "Si dos hombres desean la misma cosa, y en modo alguno pueden disfrutarla ambos, se vuelven enemigos". Vemos como se insiste en un sujeto deseante, capaz incluso de matar por lo que no necesita.

Rousseau plantea un "naturalismo" perfecto; el hombre se pervierte en la sociedad y en sus anhelos. Hobbes, sin plantear un naturalismo a la manera de Rousseau, dice:

"... Libre e independiente que era antes el hombre, helo ahí sometido por una multitud de nuevas necesidades, por así decir, a toda la naturaleza, y sobre todo a sus semejantes de los que se hace esclavo en cierto sentido, incluso aunque se vuelva su amo; rico necesita sus servicios; pobre, necesita sus ayudas; y la medianía no le pone en situación de prescindir de ellos"

---

<sup>17</sup> Serreau, R. (1962), *Hegel y el hegelianismo*, Eudeba, Buenos Aires. Autor actual, desarrolla las concepciones fundamentales de la filosofía hegeliana.

<sup>18</sup> Sartre, J. P. (1969), *El existencialismo es un humanismo*, Huascar, Lima. Jean Paul Sartre, filósofo francés (1905-1980), desarrolló la corriente del "existencialismo humanista". Radicalmente ateo, propone al hombre como auto construido y en convivencia con otros hombres. Se separa del existencialismo cristiano y abreva en Heidegger. Para él, la existencia precede a la esencia y el hombre esta solo, no hay creador y por lo tanto es libre. Como contrapartida, la libertad así entendida debe llevar al compromiso social ya la trascendencia de la existencia del hombre con respecto al hombre mismo.

A esto se llega mediante el uso de la razón, que terminaría construyendo, en última instancia, la propiedad.

Hegel planteará un Estado producto de la razón y de la libertad de los sujetos. Rompe con la subjetividad del contrato roussoniano, como explica Rubén R. Ori<sup>19</sup>:

"El Estado es autofinalidad [...] pero no se trata del aparato del Estado, que planea sobre la sociedad civil. No se trata del Estado despótico que significa la dominación del universal abstracto por sobre los individuos. Se trata de la voluntad que es intervolutad, del sujeto que es intersujeto, del pueblo libre sólo en el cual se realiza la razón que es la voluntad racional. La voluntad razón. El sujeto que es intersujeto, lo racional en sí y para sí".

Habría un primer momento o tesis, encarnada por el sujeto, un segundo momento o antítesis en el encuentro con otro, que niega o reconoce, y un último momento o síntesis que implica la construcción de lo social, donde cada sujeto adhiere aun orden mayor (el Estado) y, desde ese orden, hay un nuevo plano de los sujetos que se reconstruyen constantemente en la dialéctica política.

Para la posición crítica del materialismo histórico<sup>20</sup>, la sociedad y la relación entre los individuos, no es ingenua; responde a luchas de intereses que llevan a la lucha de clases y al desigual reparto de la riqueza. El hombre no sólo vive con otros, sino también de otros, en relaciones que ubican a unos en el lugar de sujetos y a otros en el lugar de objetos de la dominación. La abstracción del trabajo en categorías objetivas (valor, mercancía) lleva a la despersonalización, una alienación en el trabajo en la que los desposeídos, sojuzgados por la fuerza y el reparto desigual de la riqueza y de los medios de producción, se enajenan; pasan a ser operarios, mano de obra perdida en la cadena de producción despersonalizada.

La pérdida de conciencia (alienación), lleva a un sojuzgamiento ideológico y cultural, mediante el cual la clase dominante plasma en derecho (marcos jurídicos) la legalidad del poder y su reproducción.

Marx denomina a esto *superestructura, o campo ideológico y cultural*, dependiente de una *estructura de relaciones materiales de producción*; la economía y el trabajo se vuelven indispensables para pensar la sociedad como hecho "material", no como una idea en abstracto.

Es decir, Marx toma, desde otro punto de vista, lo planteado por Hegel en la dialéctica entre la burguesía y el proletariado.

Para A. Gramsci<sup>21</sup>, la actualidad presenta múltiples relaciones de determinación. Ya no prima la fuerza, sino la ideología, lo que lleva a que la superestructura determine la estructura productiva; la enajenación ya no es consecuencia, sino causa de la dominación de clase. Este autor considera que una

---

<sup>19</sup> Ori, R. "la filosofía del Estado Ético. La concepción hegeliana del Estado", en Borón, A. (comp.) (2000), *La filosofía política moderna*, Clacso, Eudeba, Buenos Aires. Profesor de Filosofía, Sociología de la Religión y Teoría Política y Social' y II en la Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Autor de numerosos artículos sobre Hegel.

<sup>20</sup> Marx, K. y Engels, F. (1984), *El Capital*, Siglo XXI, México. Karl Marx, filósofo, economista y político alemán (1818-1883) y Friedrich Engels, socialista alemán, han sido los principales creadores del comunismo como tendencia política y del socialismo como corriente filosófico-política. En el caso de Marx, su impronta histórica y su influencia han crecido a lo largo del tiempo y de las sociedades. Sus ideas han influido de manera determinante en las revoluciones modernas del siglo XX.

<sup>21</sup> Gramsci, A. (1987), *Escritos Políticos*, Siglo XXI, México. Político y teórico marxista, nacido en Italia (1891-1937), fundador del Partido Comunista Italiano. Fue detenido y escribió sus obras en la cárcel, las cuales incluyen elementos de filosofía, historia, arte y política. Según sus planteos, las nuevas revoluciones en países capitalistas desarrollados precisan, de acuerdo con sus condiciones específicas de estratificación social, una clase obrera capaz de crear un "bloque histórico" (alianza nacional de distinto tipo de la de los obreros y campesinos rusos en la revolución de 1917), que dé a la clase obrera la hegemonía en la lucha por la nueva sociedad y su construcción, no sólo en el terreno político, sino también en el terreno cultural y moral. La acción partidaria constituye el intelectual colectivo (o conciencia) de la clase obrera, es decir, representa el instrumento mediante el cual el proletariado pueda pasar de la simple solidaridad económica a una unidad intelectual y moral. Analizó desde esta perspectiva la función de los intelectuales en la sociedad y en las relaciones e interacciones entre estructura (procesos materiales de producción) y superestructura (o campo ideológico y de representaciones), destacando principalmente la influencia de esta última.

clase social económicamente superior, "clase fundamental" impone la hegemonía cultural y política sobre el resto de la sociedad y establece de esta forma la dirección moral e intelectual propia de un Estado, fijando su hegemonía en un determinado bloque histórico. En sentido general, el concepto de ideología alude a una determinada concepción del mundo, una cosmovisión que se manifiesta en todos los niveles de la vida social. Sin embargo, Gramsci considera que sólo la ideología de la clase fundamental, es decir, la ideología "orgánica" es esencial. La ideología, por lo tanto, no es otra cosa que la concepción del mundo de la clase hegemónica.

Según Gramsci, en la sociedad civil existen múltiples "estructuras ideológicas" de la clase fundamental. Estas son las organizaciones mediante las cuales la clase fundamental difunde ideología. Dentro de esta categorización ubica a la institución escolar. Los cambios sociales requieren un replanteo cultural e ideológico.

M. Foucault<sup>22</sup> desarrolla la noción de poder y legitimación. Se opone al marxismo ortodoxo al ubicarse en el plano de los sujetos que construyen la realidad. El poder produce tanto a los sujetos como a la realidad misma y el conocimiento se transforma en una forma de control; la vida de los sujetos queda determinada por la disciplinarización social y sus discursos.

Según M. Weber<sup>23</sup> el poder es la capacidad de imponer la fuerza aún contra toda resistencia. Dominación, en cambio, es la capacidad de dar órdenes y que éstas sean acatadas con consenso, aún cuando vayan en contra de los intereses de quien recibe dicha orden.

Foucault define el poder como incompleto, lo que lleva a pensar en la posibilidad de distintas existencias sociales. El poder no es sólo coercitivo, también es productivo y habilitante, por lo tanto no sirve sólo para reprimir. El poder no sería algo que unos poseen y otros no, sino una narrativa táctica e ingeniosa que constantemente vivimos.

El poder-conocimiento se concentra en la "microfísica" (múltiples subjetividades) de modo que moldea a todos los involucrados en su ejercicio (no solamente a las víctimas).

Los sujetos, al nacer, se insertan en sociedades cuyas variables de poder los determinan, dejan de ser libres y por lo tanto la opresión es constitutiva. La familia, la escuela, el sistema jurídico legal, el modelo médico, son ejemplos de discursos legitimadores de la represión.

F. Nietzsche<sup>24</sup> muy anteriormente comentaba:

"La última trampa que nos pone la moral es la del conocimiento por el conocimiento mismo, y terminamos por caer atrapados una vez más en sus redes."

Ya se advierte una desconfianza hacia la ciencia, sus verdades y hacia la racionalidad, bases del discurso moderno.

Tanto el poder como el conocimiento dependen uno de otro: el conocimiento implica una racionalización de las cosas; las categorías sociales: loco, criminal, desviado, recortan una legitimación de la represión de lo "extraño".

---

<sup>22</sup> Foucault, M. (1979), *Microfísica del poder*, De la piqueta, Madrid. Michel Foucault (1926-1984). Su pensamiento influenciado por la fenomenología, el existencialismo, el estructuralismo y el marxismo ha generado una de las obras más originales, complejas y polémicas de los últimos tiempos.

<sup>23</sup> Weber, M. (1964), *Economía y sociedad*, F. C .E., México. Economista y sociólogo alemán (1864-1920), autor de ensayos de historia económica y sociología de la historia. Su obra presenta variedad de temas que, desarrollados de manera sistematizada y organizada, son la base de la Sociología moderna.

<sup>24</sup> Nietzsche, F. (1998), *Así habló Zarathustra*, Buró, Buenos Aires. Friedrich Nietzsche, filósofo alemán (1844-1900). Espíritu atormentado y propenso a la depresión mental, murió habiendo perdido la razón. Su obra muy valiosa desde el punto de vista literario, se opone, tanto por su forma asistemática como por su contenido a lo que se considera la tradición filosófica y cultural alemana. Interpretó la historia como un eterno retorno y la cultura griega clásica (tema en el que se había especializado), como la contraposición entre el espíritu apolíneo (razón, intelecto) y el espíritu dionisíaco (vida). Exaltó la voluntad de poder del "superhombre", ideal de una condición humana heroica y aristocrática, proyectada hacia la propia expansión vital y opuesta a los valores de la ética cristiana. Su filosofía (nihilismo, doctrina filosófica que niega los valores de la realidad o de la posibilidad de conocerla), ha tenido influencia sobre varios movimientos culturales (irracionalismo, existencialismo).

El poder surge como sexista, racista e imperialista en su práctica, no sólo como dominación de clase.

Foucault piensa que la escuela tiene una gran importancia en esta relación de poder-saber. Es la institución encargada de homogeneizar las individualidades en un colectivo que acepte legítimamente este orden y control social (la mirada omnipresente del sistema en y sobre el individuo; llama a este modelo pan óptico, junto con el castigo a la transgresión. La escuela controla los cuerpos, los espacios y los horarios; prepara para la aceptación pacífica de normas, legalidades y jerarquías que se extenderán luego en la vida adulta (trabajo, consumo, sistema jurídico, etcétera) junto con los conocimientos que las hagan legítimas.

Como contrapartida, los sujetos se oponen, lo que implica que donde se ejerce el poder hay resistencias. El poder determina nuestra identidad, desde marcos legales, políticos, científicos y éticos; junto con esto regula nuestras vidas, nuestras acciones y desde ellas nuestros cuerpos. Definir el poder de esta manera es ligarlo al conocimiento, donde se descubre su genealogía: Polos de saber-poder que determinan históricamente las concepciones sobre los humanos.

El sujeto se debate entre sus limitaciones y su libertad; la transgresión y la resistencia son posibles no como teoría, sino también como práctica; el poder es una red abierta, más o menos indeterminada y coordinada. Se habla de un poder construido por múltiples subjetividades, una "microfísica del poder" donde cada sujeto posee una porción del poder social que asume o delega.

Los sujetos se debaten en el límite del poder, la concepción es de lucha con las formas actuales, que devienen históricamente de dominación y construcción estereotipadas de identidades y subjetividades. Es decir, se destaca la individualidad y su respeto aunque, quizás, resaltar esto, lleva a abandonar una visión de conjunto y totalidad, que también es necesaria.

Fuera de la vertiente crítica, encontramos posiciones que plantean al sujeto como competitivo y agresivo -Hobbes-<sup>25</sup>, de ahí la necesidad de su vida social regida por un Estado, que objetivamente regule y organice.

Dicho Estado debe ser fuerte; la necesidad, según Hobbes, se deriva de la propia naturaleza humana: "El hombre es el lobo del hombre". ...El sujeto está condicionado de antemano por su egoísmo.

Los sujetos son productivos y compiten dentro de dicho Estado.

La competencia debe ser y es en condiciones de igualdad de derechos y garantías. Esto no implica que de hecho no existan desigualdades, sino todo lo contrario. Dichas desigualdades se plasman y materializan con la aplicación del derecho (ya que todos los hombres son libres e iguales, su mejora depende de méritos propios, se reemplaza el hecho por el derecho: escalas naturales de meritividad dentro de un marco de competitividad).

El valor de las acciones y las producciones de los individuos se miden por su utilidad. La pérdida o la ganancia la da el intercambio, el cual se rige por la oferta y la demanda, que se regula en la libre competitividad del mercado.

Dentro de este esquema rige la racionalidad y la científicidad; la misma sociedad llega a su equilibrio; el conflicto no es tenido en cuenta, surge sólo como anomalía o contingencia. El sujeto social es un "actor" racional (razón utilitaria en términos de costo-beneficio), de acuerdo con sus propios intereses individuales y tendiente a la optimización de sus acciones en función de sus necesidades, posibilidades y criterios de satisfacción (idea de individualismo).

---

<sup>25</sup> Hobbes, T. (1994), *Leviatán*, F. C. E., México. Thomas Hobbes, filósofo inglés (1588-1679), discípulo de Bacon. Elaboró uno de los primeros sistemas filosóficos materialistas de la época moderna; concibió el mundo como un conjunto de cuerpos (naturales y sociales), movidos mecánicamente. Su concepción epistemológica presenta, a la vez, el carácter empirista de la tradición filosófica británica y el racionalismo metodológico propio de las nuevas ciencias. La filosofía política en que culmina su sistema, propone la creación de una monarquía absoluta y totalitaria, capaz de mantener un estado de convivencia entre los hombres, los cuales son definidos de manera negativa como competitivos y egoístas (el hombre es el lobo del hombre). El instinto dominante del hombre es el de la conservación individual originariamente puesto de manifiesto por la agresividad y que, en un estadio más elaborado, lleva a que los hombres establezcan entre ellos un contrato que garantice cierta convivencia satisfactoria.

Esta visión del mundo subsume al sujeto en las reglas del capitalismo económico, como el marco donde se define acriticamente el "bien común". Punto máximo de la historia humana, la sociedad tecnológico-capitalista se presenta como la única posibilidad y la mejor de vida social. Esta pérdida de la conciencia histórica (o "post-historia") implica el reinado de la simultaneidad y el instante: no hay memoria, ni proyectos, ni utopías; el sujeto es un ser social pero solitario. E. Hobsbawm<sup>26</sup> plantea:

"Sabemos que, más allá de la opaca nube de nuestra ignorancia y de la incertidumbre de los resultados, las fuerzas históricas que han configurado el siglo (este siglo corto, en oposición al siglo largo que fue el XIX) siguen actuando. Vivimos en un mundo cautivo, desarraigado y transformado por el colosal proceso económico técnico-científico del desarrollo del capitalismo que ha dominado los dos o tres siglos precedentes. Sabemos, o cuando menos resulta razonable suponer, que este proceso no se prolongará ad infinitum. El futuro no sólo no puede ser una prolongación del pasado, sino que hay síntomas externos e internos de que hemos alcanzado un punto de crisis histórica. No sabemos adónde vamos, sino tan sólo que la historia nos ha llevado hasta este punto y por qué. Sin embargo, una cosa está clara: si la humanidad ha de tener un futuro, no será prolongando el pasado o el presente. Si intentamos construir el tercer milenio sobre estas bases, fracasamos. Y el precio del fracaso -eso es, la alternativa a una sociedad transformada-, es la oscuridad".

M. Toer<sup>27</sup> comenta:

"[Los jóvenes...] 'no creen' en la política como un recurso para salvaguardar su salud mental. Es una buena pauta -por supuesto con un tono irónico de mi parte- que da cuenta de que lo que se les está proponiendo para que se involucren, carece de la consistencia suficiente y no merece que los jóvenes se sientan partícipes, de la misma manera en que sí se sintieron partícipes en algún tiempo en el que se suponía -erróneamente o no-, que la sociedad tenía un grado de maleabilidad y posibilidad de estructurarse, en función de ciertos objetivos y deseos... Paulatinamente podemos salir de esa lógica de la premura periodística que dice: ¿qué sucede con los jóvenes hoy?, para pasar a preguntarnos, ¿qué está ocurriendo con la sociedad y los adultos de hoy?, ¿por qué ofrecemos algo tan escaso y fragmentario donde la palabra está sustraída y los jóvenes, por lo tanto, poco pueden aportar en ese ámbito?"

Las respuestas a estas preguntas y sus posibles soluciones (o algunas al menos), tienen que ver con nuestra labor diaria con esos niños, jóvenes y adultos que hoy están a la espera, desde la desesperanza o el silencio. En esta dialéctica se juega el reconocimiento en el aula, un problema tan humano que no puede resolverse teóricamente sino en la puesta en acción, en el hecho mismo de educar y educarse.

La gran pregunta, ante un mundo difícil de comprender y de , prever, es ¿conseguirá el ser humano vivir y construir una forma de vida más satisfactoria, libre e igualitaria. Los famosos postulados de la Revolución Francesa, ya en su momento cuestionables, siguen hoy sin cumplirse (libertad, igualdad, fraternidad). Sin embargo, como dice G. Steiner, debemos vislumbrar salidas:

"No podemos volvernos atrás. No podemos permitirnos los sueños de no saber. Abriremos, así lo espero, la última puerta del castillo aun cuando ésta nos lleve (y

---

<sup>26</sup> Hobsbawm, E. (1997), *Historia del siglo XX*, Paradiso, Buenos Aires. Historiador contemporáneo; ha realizado una recopilación histórica que abarca tres tomos en la cual hace un paneo por la historia universal que llega hasta nuestros días.

<sup>27</sup> Toer, M., Urbarri, R. y otros (1999). La institución universitaria y sus estudiantes, en *Consejo de Planificación de la Universidad de Buenos Aires*. Se toman los aportes del sociólogo argentino Mario Toer, profesor de Introducción a la Sociología, Ciclo Básico Común (UBA), profesor asociado de Política Latinoamericana (UBA), e investigador del Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Se incluye una cita del filósofo, matemático, físico y ensayista francoestadounidense George Steiner (París, 1929), de su libro *En el castillo de Barba Azul*. Dicha cita fue leída por el filósofo argentino Carlos Cullen, Profesor de Ética en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y de Problemas Filosóficos en la Facultad de Psicología de la misma Universidad; Director de la Maestría en Ética Aplicada. Se menciona en la cita a Béla Bartók, compositor húngaro (1881-1945), cuyo particular estilo melódico procede de la música popular de su país y de la ) música francesa moderna; compuso óperas, cuartetos, conciertos y música para ballet.

quizás precisamente porque nos lleva) a realidades que están más allá del alcance, la comprensión y el control humanos. Lo haremos con esa desolada clarividencia tan maravillosamente expresada en la música de Bartók; porque abrir puertas es el trágico mérito de nuestra identidad".

En el capítulo siguiente, se desarrollan ciertos aportes de la psicología a estas posiciones.