

ISSN online (en trámite)

ISSN (impreso) 1514-6049

Año 19 - número 2 - 2017

La formación de competencias morales y sociales

Compiladora: Susana Otero

*Susana Otero, María Elisa Crowe, María Belén Rausch,
Eduardo J. Moreno, Juan Perrotta, Santiago A. Resett*

La formulación del método de enseñanza-aprendizaje para la formación de competencias morales y sociales

Susana Otero

Uso de la imagen como estrategia didáctica en el conocimiento. Antecedentes históricos y sistemáticos, presentes hoy en el giro icónico y pictórico

Gabriela Renault

La formación de los graduados en la Universidad del Salvador en la Facultad de Psicología y Psicopedagogía

María Elisa Crowe

Cine y ética en la educación. De la hermenéutica del lenguaje a la hermenéutica de la imagen

Antonela Marcaccio, Néstor E. Camino, José E. Moreno

Temas morales de interés para adolescentes patagónicos

Agustín Sartuqui

La comprensión del sentido a partir de la traducción del lenguaje icónico al verbal

Santiago Javier Blanco

La clínica a través del giro icónico

Maria Belén Rausch

Imagen corporal y sexualidad en cuidados paliativos

Reseña

García Varas, A. (Ed.) (2011), *Filosofía de la Imagen*, Salamanca. Ediciones Universidad de Salamanca

(Susana Otero)

© erasmus. Revista para el diálogo intercultural
La revista científica semestral de la Fundación ICALA
ISSN: Versión impresa - 1514-6049
ISSN online: en trámite
<http://www.icala.org.ar/erasmus/erasmus.html>

erasmus

Revista para el diálogo intercultural

Índice

Susana Otero, María Elisa Crowe, María Belén Rausch, Eduardo J. Moreno, Juan Perrotta, Santiago A. Resett La formulación del método de enseñanza-aprendizaje para la formación de competencias morales y sociales	5 - 34
Susana Otero Uso de la imagen como estrategia didáctica en el conocimiento. Antecedentes históricos y sistemáticos, presentes hoy en el giro icónico y pictórico.....	35 - 48
Gabriela Renault La formación de los graduados en la Universidad del Salvador en la Facultad de Psicología y Psicopedagogía	49 - 62
María Elisa Crowe Cine y ética en la educación. De la hermenéutica del lenguaje a la hermenéutica de la imagen	63 - 80
Antonela Marcaccio, Néstor E. Camino, José E. Moreno Temas morales de interés para adolescentes patagónicos	81 - 92
Agustín Sartuqui La comprensión del sentido a partir de la traducción del lenguaje icónico al verbal.....	93 - 111
Santiago Javier Blanco La clínica a través del giro icónico	113 - 128
María Belén Rausch Imagen corporal y sexualidad en cuidados paliativos	129 - 139
 Reseña	
García Varas, A. (Ed.) (2011), Filosofía de la Imagen, Salamanca. Ediciones Universidad de Salamanca (Susana Otero)	141 - 148

LA FORMULACIÓN DEL MÉTODO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
PARA LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS
MORALES Y SOCIALES

Susana Otero, María Elisa Crowe, María Belén Rausch,
Eduardo J. Moreno, Juan Perrotta, Santiago A. Resett

e-mail: susana.otero@usal.edu.ar

elisa.crowe@usal.edu.ar

bel_lmt@hotmail.com

jemoreno1@yahoo.com

juanpabloperrotta@hotmail.com

santiago_resett@hotmail.com.ar

Resumen

El presente trabajo busca formular el método de enseñanza-aprendizaje para la formación de competencias morales y sociales. Consta de cuatro partes: I Parte: Descripción del marco teórico como base de nuestra investigación; II Parte: Descripción de los instrumentos para el estudio de campo; III Parte: Descripción del estudio de campo, en la primera etapa, y las conclusiones preliminares; IV Parte: descripción del estudio de campo, en la segunda etapa, y conclusiones finales.

Palabras clave: método, enseñanza-aprendizaje, formación, competencias morales y sociales

Abstract

The present work seeks to formulate the teaching-learning method for the formation of moral and social competences. It has four parts: Part I: Description

of theoretical framework as the basis of our research; Part II: Description of the instruments for the field study; Part III: Description of the field study, at early stage, and preliminary conclusions; IV Part: Description of the field study, at second stage, and final conclusions.

Key words: method, teaching and learning, training, moral and social competences

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit hat die Formulierung der Lehr- und Lernmethode für die *Ausbildung* von moralischen und sozialen Kompetenzen zum Ziel. Sie besteht aus vier Teilen: Teil I: Beschreibung des theoretischen Rahmens als Grundlage für unsere Forschung; Teil II: Beschreibung der Instrumente für die Feldstudie; Teil III: Beschreibung der ersten Phase der Feldstudie und vorläufige Schlussfolgerungen; Teil IV: Beschreibung der der zweiten Phase der Feldstudie und abschließende Schlussfolgerungen.

Schlüsselwörter: Methodik, Lehren-Lernen, Ausbildung, moralische und soziale Kompetenzen

Original recibido: marzo de 2017

aceptado: abril de 2017

Susana Otero es Licenciada en Filosofía por la Universidad Nacional de Córdoba. Becaria del CONICET y del Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD). Doctora en Filosofía por la Universidad Nacional de Tucumán. Profesora de Filosofía de nivel medio y superior (Universidad del Salvador/USAL). Autora de numerosos artículos sobre temas de su especialidad.

María Elisa Crowe es Licenciada y Doctora en Filosofía por la Universidad del Salvador. Profesora Consulta en Grado y Postgrado, e investigadora principal (USAL). Presentación y publicación de artículos en Jornadas Científicas.

María Belén Rausch es Licenciada en Psicología en la Universidad del Salvador. Profesora de Psicología en nivel medio y superior en USAL. Diploma

en Cuidados Paliativos. Investigadora Adjunta en USAL. Presentación y publicación de varios artículos en Jornadas Científicas.

Eduardo J. Moreno es Licenciado en Psicología por la Universidad de Buenos Aires y Doctor en Psicología por la Universidad del Salvador. Investigador Independiente del CONICET en el Centro Interdisciplinario de Psicología Matemática y Experimental "Horacio Rimoldi". Docente de grado y posgrado en la Universidad de Buenos Aires, la Universidad del Salvador y la Universidad Católica Argentina. Director del Centro de Investigación Interdisciplinar en Valores, Integración y Desarrollo social. Investiga acerca de las teorías psicológicas del desarrollo axiológico y moral, y sobre la medición de valores y posturas éticas.

Juan Perrotta es Licenciado en Psicología en la Universidad del Salvador (USAL), Buenos Aires. Cursos en Psicología Clínica y Terapia Cognitiva en la Universidad de Buenos Aires. Formación en Terapia Dialéctico Comportamental-Foro Coordinador de la Carrera de Psicología y Profesor Adjunto de las materias Fundamentos de la Psicoterapia y Terapia TCC, Universidad Favaloro. Psicólogo clínico-INECO.

Santiago A. Resett es Licenciado en Ciencias de la Educación en Universidad Nacional de Entre Ríos. Licenciado y Doctor en Psicología en la Universidad Católica Argentina. Investigador Asistente en CIIPME-CONICET. Presentación y publicación de numerosos artículos en Jornadas Científicas.

Parte I:

Descripción del marco teórico de la investigación

(Susana Otero, María Elisa Crowe, María Belén Rausch)

Introducción

“Toda la doctrina de la hipótesis de trabajo me parece destinada a una pronta decadencia. En la medida en que esta hipótesis ha sido ligada a la experiencia debe ser considerada tan real como la experiencia. Ella está realizada. El tiempo de las hipótesis descosidas y móviles ha pasado, como ha pasado el tiempo de las experiencias aisladas y curiosas. De ahora en adelante, la hipótesis es síntesis”

(Gastón Bachelard, *El nuevo espíritu científico*).

Fundamentación teórica

El modelo educativo propuesto está dirigido al ámbito intersubjetivo, abarca y va un paso adelante de las propuestas educativas anteriores (tradicional y nueva). Para esto se tiene en cuenta, por un lado, el aporte fenomenológico-hermenéutico de la génesis de la constitución del sentido individual e intersubjetivo-grupal y la génesis de la relación empática-vincular entre los pares, entre ellos y sus educadores, y/o entre los educadores entre sí. Por otro lado, en virtud del giro pragmático, el aporte de la ética del discurso y de la comunicación (Habermas 1987, 1996; Apel, 2001). En cuanto a lo pedagógico-didáctico, tenemos en cuenta el aporte de la *Ratio Studiorum* y de las teorías psicopedagógicas actuales (constructivismo y aprendizaje significativo), que constituyen la base para la implementación de las estrategias didácticas en la aplicación de las modalidades teórico-prácticas correspondientes.

1.

En Husserl, cada mundo circundante es el marco u horizonte universal dentro del cual tiene lugar toda tematización en particular y hace “esperar lo desconocido a partir de lo conocido” (Otero, 2010: 91), lo cual, en el transcurso

de la experiencia podrá ser decepcionado o no lo ya anticipado, aunque siempre quede un plus que permanecerá inaccesible, tanto con respecto a lo nuevo por conocer, al alter ego, como también con respecto al sentido del mundo y/o una comunidad socio-cultural nueva-extraña. En un mundo y/o una comunidad socio-cultural nueva-extraña es posible observar fenomenológicamente los signos de una constitución intersubjetiva del sentido por medio de gestos, acciones, valoraciones que pueden contradecir o no nuestro *ethos*, pero que coinciden con el *ethos* de la supuesta comunidad nueva-extraña.

La adquisición del sentido en el propio mundo o comunidad familiar-sociocultural es el presupuesto para la adquisición del sentido de un mundo o comunidad socio-cultural nueva-extraña. Pues, por una transferencia analogizante de sentido, al menos podemos suponer que en él hay un sentido espiritual, así como esperamos también que haya una constitución intersubjetiva de este mundo y/o comunidad nueva-extraña como si fuera un todo con sentido, aunque se nos presente distinto al nuestro, o simplemente que se nos sustraiga.

Sin embargo, el intento de comprender lo nuevo-extraño a partir de la experiencia de lo propio por medio de una comunicación participativa no es la única perspectiva ni es lo suficiente a tener en cuenta para resolver el trato o la experiencia con lo nuevo-extraño. En este sentido, encontramos que en el pensamiento de Waldenfels hablar de lo nuevo-extraño, significa "hablar de lo otro y de más que lo que sugieren nuestros conceptos y proyectos familiares" (Waldenfels, 1995: 160). Pues en la experiencia con lo nuevo-extraño puede y tiene lugar además, según Waldenfels, "una interpelación (*Anspruch*) en el doble sentido de lo que interpela y en la interpelación formula una pretensión". De modo que lo nuevo-extraño se nos presenta como "aquello de donde proviene una inquietud provocada" por lo nuevo-extraño mismo, es decir, lo nuevo-extraño, además de ser aquello hacia lo cual intencionamos, es un acontecimiento que se anticipa a nuestras intenciones. En lo nuevo-extraño se descubre una inagotabilidad e ineludibilidad que penetran particularmente en el ámbito del arte, del eros y de la religión. Aquí tiene lugar lo que para Waldenfels significa una "responsividad" que va más allá de toda

intencionalidad y regularidad del comportamiento. El requerimiento y llamada de lo nuevo-extraño es lo que provoca sentido motivando a la acción. Es decir, el sentido surge en el responder mismo a ese llamado. Se trata aquí de la posibilidad de una respuesta creadora (productiva y no reproductiva) en la que se da lo que no se tiene, donde el responder no se define por el yo hablante sino a la inversa, el yo se determina por el responder como respondiente. Esto se da allí donde acontece lo nuevo y lo nuevo surge en el -entre- nosotros, sin lo cual no se podría hablar de intersubjetividad y tampoco de interculturalidad.

2.

Por último, en cuanto al giro pragmático, tenemos en cuenta que para comprender el sentido completo del yo (Ricoeur, 2003) hay que ir más allá de éste como sujeto cognoscente, y abarcar su libertad y sus posibilidades futuras. Esto exige una hermenéutica basada en el análisis de los signos, los símbolos y las acciones, que haga posible su comprensión ontológica, y entiende la reflexión como una actividad de la interpretación de los signos en los que se objetiva a sí mismo.

Consideramos que los sujetos capaces de lenguaje y acción sólo se constituyen como miembros de una particular comunidad de lenguaje en un mundo de la vida intersubjetivamente compartido (en donde se mantiene co-originariamente la identidad del individuo y la del grupo). Toda persona desarrolla un centro interior en la medida en que se extraña de sí en las relaciones interpersonales comunicativamente establecidas. Ninguna persona puede afirmar su identidad por sí sola. En las éticas del deber, las relaciones intersubjetivas se rigen por el principio de justicia (respeto e igualdad de derechos para todos); en las éticas de bienes, se rigen por el principio de solidaridad (empatía y preocupación por el bienestar del prójimo).

El giro pragmático nos conduce a una nueva concepción de la moralidad y la eticidad, donde las condiciones pragmáticas trascendentales del lenguaje constituyen los presupuestos éticos teórico-prácticos reconocidos y validados empíricamente desde la praxis. (Habermas, 1987, 1996; Apel, 2001)

Desde la Ética del discurso (Habermas) y/o de la comunicación (Apel), el discurso práctico en tanto formación argumentativa práctica de una voluntad común y recta tiene que adoptar la forma de compromiso. Es decir, todo participante debe asumir una asunción ideal del rol, y hacer que la práctica particular y privada de cada uno se convierta en algo público practicado intersubjetivamente por todos: justicia y solidaridad provienen de una y la misma raíz moral. La unidad sujeto-cosujeto de la comunicación lingüística es el ámbito propio de la comprensión del sentido y del consenso de la verdad correspondiente (función que cumplen los códigos del profesional).

Quienquiera que reflexione con respecto a la relación entre la ciencia y la ética en la sociedad moderna industrial-tecnológica se halla ante una situación paradójica. (Apel, 1981, 359; 1980, 1984: 2; Otero, 1985) El primer aspecto de la paradoja se plantea desde un punto de vista práctico en virtud de las posibles consecuencias tecnológicas de la Ciencia y su directa repercusión en la conducta humana a nivel planetario. Esto presenta la necesidad de fundamentar racionalmente una Ética Universal. El segundo aspecto de la paradoja se presenta a la tarea filosófica desde un punto de vista teórico, como aparente imposibilidad de fundamentar racionalmente una Ética General en virtud del prejuicio cientificista que sostiene la objetividad valorativamente neutral, postulada por las ciencias lógico-matemáticas y las ciencias empírico-analíticas.

Esta situación paradójica permitirá a Apel plantear, como vía heurística (1981, 1983: 234), la reflexión pragmática trascendental del “a priori de una comunidad de comunicación”, como principio y condición de posibilidad pragmático-trascendental de los fundamentos de una “Ética de la responsabilidad solidaria intersubjetivamente válida”. Pues según el enfoque heurístico, la ética se presupone en el nivel de la comunicación intersubjetiva acerca del significado y validez de los enunciados, y no a nivel de las operaciones intelectuales objetivas.

El intento de reconstrucción apeliano difiere del de Kant, en que Apel no ve el “punto culminante” en la unidad trascendental de la relación sujeto-objeto, propuesta metodológica solipsista, sino en la “unidad intersubjetiva de la

interpretación” (unidad sujeto-cosujeto de la comunicación lingüística) en cuanto comprensión del sentido y consenso de la verdad. (1981: 411; 1984: 43)

Al esbozar los principios básicos de una ética de la comunicación, Apel señala que todo argumentante debe suponer dos cosas, a saber: una comunidad real de comunicación, y una comunidad ideal de comunicación que comprende adecuadamente la argumentación y juzga la verdad de modo definitivo. Lo dialéctico de la situación es que la comunidad ideal de comunicación es presupuesta y se anticipa contrafácticamente en la comunidad real como posibilidad de la sociedad, aun cuando el argumentante tenga conciencia de que la comunidad real, que lo incluye, está lejos de ser asimilada a la comunidad ideal.

Ratio Studiorum

En función de los tiempos que vivimos, una de las exigencias de calidad de la educación condice justamente con la propuesta pedagógica y la fundamentación filosófica de la *Ratio Studiorum*, Sistema Educativo desarrollado por la Compañía de Jesús.

El texto oficial de la *Ratio Studiorum* o *Plan de Estudios* de los Colegios Jesuitas (1599) está inspirado en la concepción del mundo, del ser humano y de Dios que brotan de los *Ejercicios Espirituales* de Ignacio de Loyola. Su concepción educativa se expresa en la parte IV de las *Constituciones*, donde educar es un arte que supone creatividad y síntesis a la que solo un maestro maduro puede conducir.

En la *Ratio*, pedagogía y didáctica se unen en la concepción ignaciana de la educación. Cuando los jesuitas, en 1599, aprobaban la *Ratio Studiorum*, ofrecían la organización de un currículo con la formación sistematizada del maestro y una particular metodología. Hoy esta Pedagogía tiene total validez y es compatible con la metodología, las ideas contemporáneas del proceso de aprendizaje y el protagonismo del estudiante, en dirección al “modo de ser y hacer en educación” (Labrador, 2013).

La *Ratio* “organiza el proceso educativo a través de la unidad, el orden, la gradación de los estudios, la enseñanza activa y participativa, el equilibrio de

teoría y praxis, el cultivo de la expresión oral y escrita, la aplicación de los recursos psicológicos para fomentar el interés y la participación, la relación cordial de maestros y discípulos, la colaboración de los familiares, la asimilación, la reflexión y degustación de los conocimientos adquiridos, la unidad y coordinación en la dirección del centro escolar, el fomento de la responsabilidad de los alumnos, etc.” (Vázquez Posada, 1999: 39-84). La *Ratio* pide que los objetivos de enseñanza sean seleccionados y adaptados a los alumnos, y detalla el uso de estrategias concebidas para estimular, guiar y obtener el ejercicio del estudiante, dirigidas al dominio de la temática y al desarrollo de la formación. De acuerdo a ello, un principio central es que no hay conocimiento sin acción y tampoco acción sin motivación.

El espíritu ignaciano se muestra en la comunidad de enseñanza–aprendizaje en la cual las relaciones personales, los vínculos de confianza y amistad son una condición fundamental para un crecimiento genuino en valores. “La *Ratio* pide que los educadores conozcan a sus alumnos, respeten la dignidad y personalidad de los mismos, sean pacientes con los errores, no excluyan a nadie. Asimismo, que los educadores sean competentes, tengan capacidad para enseñar, se formen constantemente, con recursos suficientes para adaptarse y adecuar la enseñanza al nivel y al ritmo de aprendizaje de los estudiantes, posibilitar un trabajo fácil y atractivo, graduado en cantidad y dificultad, utilizando métodos variados, etc.” (Labrador, 1992: 17-58).

En pleno siglo XX, en un nuevo contexto, bajo la dirección del Padre P. Arrupe S.J. se retornó a las fuentes ignacianas de las *Constituciones*, se publicó en 1986 las Características de la Educación de la Compañía de Jesús y en 1993 la *Pedagogía Ignaciana, un planteamiento práctico*, vivificándose, desde 1995, con las reflexiones de la AUSJAL. (2012: 36-38)

Teorías psicopedagógicas actuales

En el marco de las teorías pedagógicas, como el constructivismo y el aprendizaje significativo (Díaz Barriga, 2003), el proceso educativo está centrado en la participación activa del educando y la función responsable del

educador que guía, orienta, dinamiza, facilita y colabora en el proceso. Aprender-hacer y enseñar-hacer son acciones conjuntas.

En este sentido, Bruner (1998: 155) señala que el acto de aprender implica tres procesos simultáneos: la adquisición de nueva información que contradice o sustituye implícita o explícitamente el conocimiento anterior; la transformación o proceso de manipulación del conocimiento con el objeto de adecuarlo a nuevas tareas; y la evaluación destinada a comprobar en qué medida nuestra manera de manipular la información es apropiada para la tarea en cuestión.

En este planteo se basan las modalidades teórico-prácticas que proponemos cuando le proporcionamos al alumno una información teórica nueva para analizar, aplicar y ejemplificar con escenas de un film indicado a tal efecto.

Otra de las modalidades teórico-prácticas consiste en proponer un debate sobre situaciones dilemáticas basadas en el *Método de Konstanza* (Lind, 2007), que conduce a la resolución de conflictos mediante la construcción de argumentos razonables cuyo ejercicio consiste en generar competencias morales y sociales.

La evaluación del proceso tiene lugar con otra modalidad teórico-práctica de articulación final que los alumnos deben realizar. En esta instancia ellos elijen la situación, en función de sus intereses, y aplican y ejemplifican toda la información teórica nueva mediante una presentación escrita y defensa oral ante sus compañeros del trabajo realizado.

Vygotsky señala en sus escritos publicados en 1991 (Dubrovsky, 2000: 67) que “la psicología escolar tradicional estudia la psique en su estática y no en su dinámica, en sus formas estancadas y cristalizadas y no en el proceso de su origen, formación y desarrollo”. A su vez, Moll (1993) menciona que el docente debería cumplir con diferentes roles al actuar en la Zona de Desarrollo Próximo, es decir, como guía, soporte, participante activo, evaluador y facilitador del proceso. (Dubrovsky, 2000: 64/65)

En esto nos basamos al diseñar la modalidad de los trabajos teórico-prácticos propuestos: consignando los pasos a seguir por los alumnos en el análisis del texto y el film para articular con las escenas correspondientes a la temática indicada, así como el soporte, facilitador del proceso y evaluación, en el trabajo de articulación final solicitado.

Por último, Vygotsky refiere en sus escritos, publicados en el año 1993, que solamente dentro de los límites de la Zona de Desarrollo Próximo es donde puede ser fructífera cualquier tipo de instrucción. Desde aquí es donde nos posicionamos al momento de la discusión de las situaciones dilemáticas, como una verdadera Zona de Desarrollo Próximo, donde el alumno, gracias al aporte realizado por un experto, realiza la modificación o reafirmación de diferentes teorías u opiniones, logrando la adquisición del conocimiento de manera teórica y práctica, en palabras de Vygotsky, logrando la internalización del conocimiento y así la práctica autónoma. (Dubrovsky, 2000: 64/65)

En cuanto al proceso de enseñanza y aprendizaje, tenemos en cuenta el aporte de Ausubel, que introduce el término de Aprendizaje Significativo y crea su teoría de enseñanza para lograr el verdadero aprendizaje en el niño. El aprendizaje significativo es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Esa interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo, sino con aspectos relevantes presentes en la misma, que reciben el nombre de ideas de anclaje. (Ausubel, 1976: 2002; Moreira, 1997; citados por Rodríguez 2004: 2) Al respecto, Díaz (1989, citado por Díaz y Hernández), indica que los materiales de estudio y la información exterior se interrelacionan e interactúan con los esquemas de conocimientos previo y las características personales del aprendiz. Esta idea está presente en los trabajos teórico-prácticos (artículo-film) indicados y en la confección del dilema ético-moral que presentamos para debatir entre los alumnos. Según las características de los mismos (escolaridad, año que cursa, carrera, problemáticas relacionadas con su etapa vital, etc.), se diseña tanto el trabajo indicado como la situación dilemática para ser debatida. Consideramos necesarios sus aprendizajes previos para que puedan comprenderlo, y, si son acorde a sus intereses personales, se incrementa la atención y concentración, logrando el verdadero aprendizaje, que Ausubel llama significativo.

Por último, cabe mencionar el aporte de Tony Buzan, en *El libro de los Mapas Mentales* (1996), donde grafica un método sencillo y presenta una serie de conocimientos y soluciones para aprender a emplear al máximo las

capacidades mentales. Para ello es imprescindible que el profesor esté totalmente cualificado en su praxis profesional, ya que por el modo de planificar y exponer los temas de estudio se logrará el desarrollo facultativo de capacidades intelectuales satisfactorio en los alumnos a los cuales instruya. Los beneficios son varios: despierta el interés, se ahorra tiempo y espacio, potencia la memoria, la capacidad de concentración y comprensión, pues ofrece al cerebro un foco central y una estructura dentro de la cual integrar los conocimientos de cualquier tema. Ayuda a relacionar nuestros propios pensamientos e ideas con los expresados por el autor del libro, conferencia, film, presentación, etc. Además, la revisión y el repaso resultan más satisfactorios.

En esto fundamentamos la presentación de nuestras clases teóricas: a partir de un cuadro sinóptico con las ideas centrales de la temática propuesta comenzamos la explicación teórica con el análisis global del mismo y luego su explicitación en forma particular.

Conclusiones

La fenomenología y la fenomenología-hermenéutica nos conducen a la génesis del accionar por motivación interna y/o por motivación externa, en un nivel ontológico o gnoseológico, que implican el proceso dialéctico de los tres niveles de motivación e interés de la aprehensión, reproducción y reconocimiento, en virtud de la percepción y el recuerdo. Ricoeur (2003) muestra que toda comprensión y toda “auto-comprensión está mediatizada” por lo lingüístico (discurso, acción, etc.).

El giro pragmático nos conduce a una nueva concepción de la moralidad y la eticidad, donde las condiciones pragmático-trascendentales del lenguaje constituyen los presupuestos éticos teórico-prácticos reconocidos y validados empíricamente desde la praxis. (Habermas, 1987, 1996; Apel, 2001)

Finalmente, teniendo en cuenta el modelo educativo propuesto, vemos que la *Ratio Studiorum* y las teorías pedagógicas actuales, en virtud del giro lingüístico y el giro tecnológico, aportan la base y la implementación de las

estrategias didácticas que sostienen la aplicación de las modalidades teórico-prácticas propuestas, en función del otro.

Parte II:

Descripción de los instrumentos para el estudio de campo

(Eduardo J. Moreno, Juan Perrotta, Santiago A. Resett)

Introducción

Los objetivos de esta parte del proyecto son: 1. Elaborar estrategias para reconocer y afrontar conductas antisociales en adolescentes; 2. Determinar los niveles del acoso escolar (agredir, ser agredido, ser acosado/acosar), los distintos tipos acoso (físico, verbal, psicológico) y cómo varían según sexo; 3. Caracterizar el acoso escolar: dónde ocurre (en el aula, en el recreo, en el camino de la casa a la escuela, etc.) y su duración; 5. Explorar la percepción que tienen los alumnos de las actitudes de la comunidad escolar (otros alumnos, docentes, padres, etc.) ante el bullying y de su accionar ante el mismo; 6. Relacionar el acoso con el grado de competencias morales, y 7. Evaluar la eficacia de un programa de aprendizaje de competencias morales en estudiantes de nivel secundario.

En el curso del año 2015 nos propusimos realizar un estudio de campo en una institución escolar de nivel secundario con antecedentes y registros de violencia; en donde se administraron la adaptación argentina del Cuestionario de Agresores/Víctimas de Olweus como instrumento de evaluación del acoso escolar y el Test de Juicio Moral de G. Lind, para medir el nivel de competencias morales y sociales. La administración de estos instrumentos antes y después de la aplicación del método propuesto de enseñanza-aprendizaje permitió optimizar la formación y evaluar la eficacia del método.

Acerca del acoso escolar

El acoso escolar¹ -*bullying* en idioma inglés- es considerado un importante factor de riesgo para la salud mental de niños y adolescentes debido a su asociación con problemas de ajuste psicosocial, tanto a nivel personal como interpersonal. (Card y Hodges, 2008; Card, Isaacs, Hodges, 2007; Espelage, Swearer, 2003; Nansel, Craig, Overpeck, Saluja, Ruan, 2004; Olweus, 1992; Rigby, 2003; Rigby, Slee, 1993; Stadler, Feifel, Rohrmann, Vermeiren, Poustka, 2010) Asimismo, es una de las principales fuentes de estrés a la que están expuestos los estudiantes (Seiffge-Krenke, Welter, 2008). Está ampliamente documentado que las víctimas sufren de mayores problemas emocionales. Quienes perpetran la intimidación, en cambio, presentan un patrón de problemas de conducta. (Nansel y otros, 2004; Olweus, 1993).

Olweus (1993) trató de dar una definición precisa sobre qué es la intimidación escolar. Según este autor existe intimidación cuando un individuo (o grupo de individuos) es expuesto repetidamente a acciones negativas por parte de un sujeto o por parte de un grupo, y el sujeto agredido tiene generalmente menos fuerza, es más débil que el agresor. "Acción negativa" se refiere a que el sujeto que agrede tiene la intención o el propósito de lastimar o incomodar a otro alumno (Farrington, 1993); no se considera como agresión si un sujeto lastima a otro sin intención de hacerle daño, por ejemplo, un adolescente que se tropieza y lastima a otro en su caída. "Repetidamente" implica que el sujeto ha sido expuesto a la violencia frecuentemente, en muchas ocasiones. Finalmente, para que el acto se considere intimidación debe observarse, como ya señalamos, una relación asimétrica, un desnivel en la fuerza física y mental entre ambas personas, ya que el acoso es una forma de conducta agresiva basada en una posición de poder. (Craig, Pepler, Blais, 2007; Juvonen, Graham, 2001).

En Suecia, a principios de la década del 70, el acoso escolar despertó un profundo interés, sobre todo a partir de los estudios de Heinemann, Olweus. Un gran hito fue el libro de Olweus, *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*, publicado en 1973. En trabajos posteriores, Olweus (1993) encontró que

el 9% de los alumnos noruegos y suecos, entre primero y noveno grado, eran acosados regularmente.

Como afirma Filmus (2003), las investigaciones argentinas sobre el acoso escolar muestran un predominio neto de estudios de índole teórico destinados a debatir, posicionarse ante el fenómeno, resumir y recopilar lo investigado en los países del primer mundo, aunque sin aportar datos concretos sobre el *bullying*. Una de las pocas excepciones a este respecto son las investigaciones de Resett (2010, 2011) en pequeñas muestras pilotos de adolescentes con el objetivo de realizar una adaptación argentina del *Cuestionario de Agresores/Víctimas*, de Olweus (*Olweus Bully / Victim Questionnaire*, 1996) para medir el acoso escolar.

Contar con un adecuado instrumento, válido y confiable, para medir el bullying es algo básico para evaluar la problemática y realizar comparaciones con los resultados de otros países. Aunque el cuestionario de Olweus es mundialmente reconocido, no escapa a las limitaciones de cualquier autoinforme, tanto víctimas como victimarios pueden tener reticencia a informar el acoso. Otra dificultad es que muchas víctimas pueden no ser conscientes de formas más sutiles de acoso (como la exclusión o cuando un alumno trata de dañar la reputación de otros). También puede suceder que algunos sujetos malinterpreten los actos de los demás como hostiles e informen más acoso del que realmente existe. (Card, Hodges, 2008)

Evaluación del acoso escolar

El *Cuestionario de Agresores/Víctimas* de Olweus (1996) comprende 38 preguntas para medir temas con relación a ser agredido/agredir en niños y adolescentes. El cuestionario está compuesto por:

- Una pregunta global sobre si fue agredido y otra sobre si agredió.
- Diez preguntas sobre la frecuencia de las distintas formas de ser agredido y otras diez sobre agredir: golpear, sacar o romper cosas, poner sobrenombres, burlas sobre el aspecto físico, burlas sexuales, amenazas, excluir, decir mentiras, agredir con SMS o con Internet y otra forma de ser acosado y acosar no contemplada en los ítems anteriores.

El cuestionario mide agresión física (dos preguntas), verbal (cuatro), indirecta o relacional (dos) y *ciberbullying* (una). Las nueve preguntas sobre ser agredido y agredir pueden sumarse o promediarse, ya que constituyen los dos grandes constructos evaluados por este cuestionario y que han sido corroboradas empíricamente: ser agredido y agredir (Olweus, 1994, 1996). Ambas constituyen dos escalas separadas y unifactoriales como indican numerosos estudios (por ejemplo, Hartung, Little, Allen, Page, 2011; Kyriakides y otros, 2006).

- Tres preguntas relativas al sexo, a la cantidad, y el grado de los alumnos que llevan adelante la intimidación.
- Una referente a la duración temporal de la agresión desde que comenzó (semanas, meses, años).
- Una sobre los lugares donde ocurre la misma (en el aula, en el patio de la escuela, en el camino de la casa al colegio).
- Once preguntas relativas a la percepción y actitudes de los distintos actores de la institución (docentes, directivos, padres, alumnos) con respecto al ser intimidado: si perciben que la escuela actúa o no para detener la agresión, qué hacen los alumnos cuando alguien es acosado, etcétera.

En comparación con instrumentos anteriores², este cuestionario anónimo y auto administrado tiene la ventaja de brindar a los alumnos una clara definición sobre qué se va a entender por acoso escolar; preguntar sobre el acoso ocurrido en un plazo específico de tiempo (los últimos meses) y presentar una frecuencia temporal para que los alumnos marquen cuántas veces fue agredido o agredió (de “nunca” a “varias veces por semana”), evitando de este modo el sesgo subjetivo de qué entiende cada alumno por frecuente o muy frecuente, por ejemplo. Por otra parte, también pregunta sobre las reacciones de otros miembros de la comunidad educativa ante el *bullying*. Se recomienda emplearlo 6-8 semanas mínimamente luego de empezado el ciclo lectivo y no hacerlo cuando faltan muchos alumnos en el curso.

Este cuestionario, en primer lugar, da una definición a los alumnos sobre qué se va a entender por *bullying*, ya que éste es un fenómeno complejo y puede

ser confundido por los alumnos con otros tipos de conflicto entre pares. (Phillips, Cornell, 2012)

Evaluación de las competencias morales

El Test de Juicio Moral (MJT) (1999), de G. Lind, reformulado Test de competencia moral (MCT, en 2008a, 2008b), se ha construido para evaluar la competencia moral de los sujetos, que ha sido definida por Lawrence Kohlberg como la capacidad de tomar decisiones y juicios que son morales (es decir, basados en los principios internos) y actuar en función de ellos.

En esencia, el MCT valora la competencia del juicio moral mediante el registro de cómo en un dilema trata los argumentos, sobre todo los argumentos que se oponen a su posición en un problema difícil. Los argumentos en contra son los argumentos de la función central del MCT. Ellos representan la moral de la tarea que tiene que hacer frente a los sujetos. Más concretamente, en la versión estándar del MCT, el sujeto se enfrenta a dos dilemas morales y con argumentos a favor y en contra de la opinión del sujeto en la solución de cada uno de ellos.

La versión estándar del MCT contiene dos historias. Cada una trata acerca de una persona que está atrapada en un dilema.

Antes de juzgar la aceptabilidad de los argumentos presentados en el MCT, a los sujetos se les pide que califiquen el acierto o desacierto de la decisión del protagonista. Luego se les pide que juzguen los argumentos que se les presentan. Estos argumentos representan diferentes niveles de razonamiento moral, seis de apoyo a la decisión tomada por el protagonista de la historia, y seis argumentos en contra de su decisión. Así, por cada dilema, el demandado debe juzgar doce argumentos. En la versión estándar hay entonces 24 argumentos que se generan.

El C-score (o C-índice) mide el grado en que el sujeto determina su comportamiento basándose en sus preocupaciones o principios morales más que por otras fuerzas psicológicas. En otras palabras, la C-índice refleja la capacidad de una persona para juzgar los argumentos en función de su calidad

moral. La puntuación del MCT tiene en cuenta todo el patrón de las respuestas de un sujeto a la prueba en lugar de actos individuales aislados entre sí.

Mientras que las reacciones de los sujetos a los argumentos que favorecen su propia opinión indican el nivel preferido de razonamiento moral para resolver el dilema, sus reacciones a los contra-argumentos nos dicen acerca de su capacidad de utilizar un nivel moral a la hora de juzgar la conducta de otras personas. La determinación del comportamiento de una persona por las preocupaciones morales o principios puede o no estar acompañada por un fuerte compromiso a favor o en contra de una determinada solución del dilema en juego. La evaluación simultánea de dos aspectos del juzgar moral, aspecto cognitivo y afectivo, es la característica más singular del MCT.

Metas del Programa de Aprendizaje Moral

Toda persona desarrolla un juicio moral y habilidad de discurso elevado gracias a la interacción con un “ambiente educacional”. Dos factores del ambiente de aprendizaje parecen ser especialmente poderosos: oportunidades para la toma de responsabilidad y para la reflexión guiada.

La intervención en la institución escolar de nivel secundario se basa en la metodología de Georg Lind.

Lind propone las siguientes metas para el aprendizaje moral: 1. Aprender a integrar emociones y razonamiento moral, alternando fases de apoyo y desafío. 2. Aprender a participar en un debate moral y democrático sobre conflictos interpersonales, mediante el involucramiento en la Discusión de Dilemas. 3. Aprender a tomar responsabilidades y decisiones propias. Método de oportunidades para el aprendizaje autónomo. El Método Konstanz de Discusión de Dilemas (MKDD) de G. Lind se basa en tres principios centrales de la enseñanza de habilidades morales:

1. Confrontar a los estudiantes con problemas o tareas morales difíciles (Principio de Kohlberg). Un dilema moral difícil puede ser un verdadero desafío para el juicio moral y la habilidad de discurso de una persona. Para muchas personas es difícil experimentar un conflicto, articular los sentimientos morales

de uno en público, tratar con principios morales abstractos, tratar con contra-argumentos, o cuestionar la propia opinión.

2. Crear una zona de aprendizaje óptima a través de ciclos de apoyo y desafíos (Principio de Vygotsky). Los desafíos son, por ejemplo: ser activo en el aula, tener que decidir sobre un dilema moral difícil, tener que hacer un voto en un contexto social ambiguo lleno de amigos, oponentes y extraños, involucrarse en una discusión controvertida, defender la opinión de uno frente a un grupo numeroso. Los ciclos de apoyo suponen: brindar a los alumnos tareas con pocas reglas, bastante simples, que el profesor ayude a la clarificación del problema, conceder mucho tiempo para la deliberación y conversación, trabajar en pequeños grupos.

3. Crear un clima de discurso libre a través de la regla de principios morales en vez de autoridad, poder o violencia (Principio de Habermas). El aprendizaje es nutrido por medio del diseño de ambientes de aprendizaje apropiados, más que por la fuerza. Se les da la oportunidad a los estudiantes de tomar responsabilidad por lo que aprenden. Se les da orientación a los estudiantes para que reflexionen sobre sus actividades de resolución de problemas. La Habilidad de Discurso Moral o Habilidad Democrática es definida como la habilidad de resolver un conflicto entre personas y un grupo de personas mediante el discurso moral, no por medio de la violencia y el poder.

Para Lind un dilema moral es un conflicto entre dos o más principios o reglas morales de la conducta y un dilema moral educativo es un problema semi-real o real, que eleva las emociones morales de los participantes a un nivel (pero no más allá de éste) en el cual un aprendizaje moral es posible.

Una sesión de Discusión de Dilema Moral, según Lind, supone que: el docente cuente una historia dilemática y la reparta también en forma escrita. Luego cada estudiante lee la historia y escribe su respuesta. El docente pregunta: “¿Es esto un problema? Si es así, ¿Qué lo hace ser un problema?”. Cada estudiante obtiene la oportunidad de expresar su punto de vista. El docente induce a realizar un voto preliminar sobre la decisión tomada en la historia. Los estudiantes se dividen en dos campos: pro y contra; y forman pequeños grupos de 3 o 4 integrantes para producir argumentos que apoyen su postura. Los dos campos entran a una discusión; el derecho a hablar cambia

de acuerdo a la regla de “ping-pong”. Cada grupo retorna a los grupos pequeños, tratando de determinar cuáles de los argumentos del oponente fueron los mejores. El docente pide un voto final. Finalmente, todos los estudiantes obtienen la oportunidad de reflexionar sobre lo que han aprendido.

Parte III:

Descripción del estudio de campo, en la primera etapa, y conclusiones preliminares

(Susana Otero, María Elisa Crowe, Belén Rausch,
Eduardo J. Moreno, Juan Perrotta)

En la tercera etapa de este proyecto, consistente en la formulación y adaptación al nivel medio, describimos lo trabajado durante el año 2015 en dos colegios con antecedentes y registros de violencia. En el primer cuatrimestre trabajamos con los alumnos de 4to año del secundario (Comisión A y B) del Colegio Ntra. Sra. de Luján de Pilar (sin manifestación explícita de violencia). En el segundo cuatrimestre trabajamos con una comisión del colegio público Nro. 8 ‘Tratado de Pilar’ (con antecedente de violencia).

En el primer cuatrimestre comenzamos en el Colegio Ntra. Sra. de Luján de Pilar con la administración del instrumento de medición, el Test de G. Lind (2008^a) como Test de Competencias Morales (MCT), y el cuestionario de Agresores/agredidos de Olweus (1996) Resett (2010), a los alumnos de 4to año (A y B) con diferente orientación (humanidades y economía), en el Colegio Ntra. Sra. de Lujan de Pilar. Luego continuamos con seis encuentros durante el cuatrimestre (dos viernes por mes) en donde desarrollamos las diferentes actividades (video-texto, dilemas-debate, taller) que hacen al método. Finalmente, volvimos a utilizar los mismos instrumentos para ver si se ha producido algún cambio con respecto a la primera toma. Esto nos permitió evaluar si el método ha cumplido o no con los objetivos.

G. Lind (2007) formula su Método Konstanz de Discusión de Dilemas, basado en tres principios centrales (Kohlberg: confrontar los estudiantes con

tareas morales difíciles; Vygotsky: crear una zona de aprendizaje óptima; Habermas: desarrollar un discurso libre mediante el respeto a reglas de principios morales) para la enseñanza y aprendizaje de habilidades morales, participando de un debate moral y democrático sobre conflictos interpersonales, mediante la discusión de dilemas, donde se integran emoción y razonamiento alternando fases de apoyo y desafíos.

Nosotros consideramos que esto es necesario pero no suficiente, de modo que incorporamos otras actividades para afianzar y optimizar dicha habilidad. En este sentido, comenzamos realizando la actividad teórico-práctica de texto-video 'ten confianza en ti mismo', donde el objetivo consiste en plantear conceptos básicos de la Ética y actitudes con respecto a lo bueno o lo malo a diferencia de los animales-caminantes, en un trabajo de articulación de imágenes vistas con las palabras escritas, en donde se plantea de alguna manera el hilo conductor del encadenamiento entre todas las siguientes actividades. Luego continuamos con el trabajo de los debates sobre los dilemas morales, basados en la propuesta de Lind, y finalizamos con lo que denominamos Talleres temáticos, procurando cerrar la primera serie de las tres actividades con el trabajo sobre la violencia y la necesidad de crear nuestro propio metro de Paz.

En la segunda serie de actividades se profundiza la temática de cómo aplicar en lo cotidiano lo incorporado y señalado en el texto-video con la consigna '*ponte en el lugar del otro*'..., seguido del debate-dilema moral donde se aplica a una situación concreta acorde a los intereses de los alumnos mismos. Nuevamente se sigue con un trabajo de dilema debate sobre situaciones propias de los alumnos con sus pares y se finaliza con el taller temático donde se trabaja con las formas de la negociación y la comunicación asertiva como la comunicación ideal en la resolución de conflictos.

A modo de conclusión: esta experiencia realizada confirmó, por un lado, que si bien las diferencias entre competencias morales y sociales no son significativas entre ambas comisiones, sin embargo, nos ha permitido evaluar la incidencia positiva de las actividades impartidas en dicha comunidad por medio del testimonio de los mismos actores durante el proceso de la experiencia. Por otro lado, pudimos completar en sentido longitudinal la prueba piloto del estudio

de campo iniciado en 2012 con los alumnos de primer año de Psicología (comisiones A y B). Pues en el primer cuatrimestre de 2015 administramos el Test de Competencia Moral de G. Lind (2008^a) a dichos alumnos -hoy en 4to año de Psicología (comisiones A y B)-, confirmando lo previsto en el estudio de campo transversal (2011-2013): la incidencia positiva de las actividades programadas e impartidas en los mismos, sede Pilar USAL. Con esto confirmamos, en el nivel educativo superior, la hipótesis del proyecto sistematizado (2014) en la propuesta metodológica de la formación de competencias morales y sociales, en el ámbito educativo superior, en general y en particular en Psicología y Psicopedagogía.

Por último, a partir de las conclusiones alcanzadas nos propusimos la elaboración de un curso de extensión con sus posibles aplicaciones en la comunidad educativa, según el nivel considerado (superior-medio), planteando situaciones que nos posibiliten el debate con los docentes correspondientes para entrenarlos en la aplicación del método.

Parte IV:

Descripción del estudio de campo, en la segunda etapa, y conclusiones finales

(Susana Otero, María Elisa Crowe, Belén Rausch, Juan Perrotta)

En la Tercera Parte describimos la adaptación y aplicación de nuestra propuesta metodológica de la formación de competencias morales y sociales en el nivel medio educativo como posible prevención de la violencia. Comunicamos la implementación de las actividades en el estudio de campo realizado con los alumnos del colegio privado Nuestra Señora de Luján en Pilar y las conclusiones preliminares de sus resultados.

En el segundo cuatrimestre de 2015 se realizó una prueba piloto en la comisión 4ta. 3ra. del colegio público N° 8 'Tratado de Pilar' (con manifestación explícita de violencia). Los resultados obtenidos nos permitieron evaluar la

incidencia positiva de las actividades impartidas por medio del testimonio tanto de los alumnos involucrados como del registro conductual de los mismos por parte de las autoridades. Si bien los resultados en comparación con los obtenidos en el colegio privado no fueron significativos, pudimos inferir la necesidad de implementar la incorporación de la ética en y desde las diferentes disciplinas en el nivel medio educativo público.

A partir del estudio de campo realizado con los alumnos hablamos con las autoridades del colegio público y sugerimos la necesidad de incorporar la ética como un eje transversal de la currícula en el nivel medio de la educación pública. Por esta razón, propusimos realizar un curso-taller con sus docentes. En este sentido, la respuesta fue inmediata: las autoridades del colegio y los inspectores correspondientes de la institución decidieron plantear a sus docentes el curso-taller con carácter de jornada institucional.

En mayo del 2016 continuamos el estudio de campo con los docentes del nivel medio educativo público, dictando el curso-taller ofrecido con sus posibles aplicaciones en el aula cualquiera fuera la disciplina impartida. Asistieron coordinadores y profesores de diferentes áreas como gimnasia, matemática, lengua, inglés, geografía e historia. Esta situación nos permitió el debate con los docentes y sensibilizarlos hacia la aplicación de este método en todas las disciplinas. Además, nos permitió evaluar, en principio, la repercusión de la propuesta con la devolución de los docentes mismos en cada actividad impartida.

El curso-taller realizado con el carácter de Jornada Institucional tuvo lugar en el colegio durante dos horas reloj, cuatro viernes seguidos, en el mes de mayo. En el primer encuentro se trabajó la fundamentación, los objetivos, la metodología y la dinámica de la propuesta. Se les proporcionó el material con el que trabajaríamos en los siguientes tres encuentros con la explicación, procedimiento y consignas del trabajo a seguir (hacer haciendo), el por qué y para qué en cada uno de los encuentros.

En el segundo encuentro trabajamos a partir de la información sobre el término comprensión (*Verstehen*), en la ficha técnica de Teresa López de la Vieja de la Torre, Universidad de Salamanca, del *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*, (Dir) Román Reyes; los docentes debían proporcionar una

síntesis de la explicación del mismo, en sus diferentes niveles, como método, y en sus diferentes dimensiones por el giro interpretativo y los elementos normativos, para ser articulado y ejemplificado con algunas escenas de la película americana (1979) *Desde el Jardín (Being There)*, dirigida por Hal Ashby, basada en la novela de Jerry Kosinski y protagonizada por Peter Sellers y Shirley MacLaine entre otros. El resultado y conclusión de la actividad puso de manifiesto la comprensión individual, intersubjetiva e intercultural, la empatía, tolerancia de lo diferente, interpretación y comunicación como las competencias morales y sociales necesarias en el ámbito educativo para prevenir la violencia escolar.

En el tercer encuentro, los docentes -a partir de una síntesis de lo planteado por M. Heidegger en su artículo *Serenidad (Gelassenheit)* (1949), con respecto a dos tipos de pensar el calculador (propio de la ciencia y la tecnología) y el pensar meditativo (propio de la filosofía)- debían articular y ejemplificar con la película americana (2001) *La seguridad de los objetos (The Safety Objects)*, dirigida por Rose Troche y cuyos actores principales son, entre otros, Dermot Mulroney, Glenn Close, Jessica Campbell.

Se habló del aporte del artículo con respecto a la necesidad de pensar y reflexionar en nosotros mismos. Se habló de *Mindfulness* como instrumento para acceder a la propia meditación. En este sentido, se explicitaron los objetivos y los recursos metodológicos de la *Ratio Studiorum*, basados en los vínculos afectivos (constitutivo del ser humano) y la motivación del otro a partir del registro de sus propios intereses (inculturación) para el ejercicio de las habilidades y comprensión de las competencias morales y sociales correspondientes resultantes de lo mismo. El resultado y la conclusión del trabajo puso de manifiesto la importancia del volverse hacia sí mismo, ya que sólo conociéndonos a nosotros mismos vamos a poder tener una actitud abierta de escucha hacia el otro con el consecuente reconocimiento de éste como un otro dador de sentido.

En el cuarto y último encuentro los docentes trabajaron realizando en primera instancia un debate sobre la siguiente Historia de Luciano: “En una prestigiosa institución educativa, Luciano, profesor de Historia debe elegir a un alumno para participar de una competencia interinstitucional sobre la Historia

de Roma. Para ello tiene que optar entre dos alumnos con igual promedio. Uno de ellos, Mariano, es el hijo del gobernador de la provincia, alumno muy aplicado e inteligente. Y el otro alumno se llama Nicolás, hijo del portero de la Institución, becado por su perseverancia, inteligencia y esfuerzo. Luego de mucho reflexionar y dudar sobre la decisión a tomar, Luciano cita al hijo del gobernador a su despacho...". Historia en la que se presenta un dilema ético educativo y se realiza la actividad con el objeto que los docentes mismos incorporen la forma de realizar el debate-dilema y puedan transmitirlo a sus alumnos en el aula. Luego los docentes construyeron un dilema desde cada una de sus respectivas disciplinas en comunicación y colaboración entre todos para cerrar la actividad retomando las conclusiones alcanzadas, en cada uno de los encuentros, con el aporte y la participación explícita de los mismos docentes.

Finalizado el curso-taller con los docentes se les administró un cuestionario con preguntas abiertas acerca de la articulación de la ética con sus disciplinas respectivas, modificación de la currícula, implementación áulica, apreciaciones de la propuesta transmitida, etc. Sus respuestas a las siguientes preguntas fueron:

- *¿Cuál es su opinión acerca de la dinámica propuesta para realizar con sus alumnos de nivel medio?*

La dinámica es muy buena, interesante, atractiva, innovadora y apropiada; solo hay que buscar como bajarla a la práctica, buscando los intereses de los alumnos y los recursos necesarios para aplicarla.

- *¿Usted piensa que sería beneficioso utilizar la dinámica propuesta para presentar diferentes temáticas en su clase? ¿Por qué?*

Sería sumamente beneficioso en las diversas materias, ya que los alumnos desarrollarían más su capacidad de escucha, empatía, reflexión y debate.

- *¿Usted cree que podría realizar esta propuesta o considera que necesitaría una formación específica o acompañamiento?*

Sí, se podría realizar, pero necesitaríamos más herramientas y/o acompañamiento hasta que estemos entrenados en cómo hacerlo.

- *¿Si tuviera que elegir diferentes dinámicas de presentación de temas, considera ésta como posible o valiosa? ¿Por qué?*

Es una propuesta posible y valiosa, ya que ayuda a pensar sobre uno mismo y el otro; despierta gran interés en los alumnos; es muy importante para trabajar de manera grupal y en un debate.

- *¿Usted cree que solo se puede utilizar esta dinámica para situaciones específicas o que se puede ejercer en cualquier temática? ¿Por qué?*

Consideramos que se puede aplicar a cualquier situación de la cotidianidad de una clase, sea cual sea la materia o temática, siempre y cuando tengamos las herramientas necesarias.

- *¿Considera usted que esta propuesta debería ser incluida en la currícula? ¿Por qué?*

Si, podría incluirse, ya que sería muy importante para trabajar el respeto, la empatía, la capacidad de escucha y reflexión, los valores morales y éticos, entre otros.

Para terminar, la mayor sorpresa de nuestra parte fue cuando nos manifestaron la inquietud y necesidad de probar ellos mismos de armar un proyecto de implementación, en función de lo visto en el curso, para trabajar con sus alumnos (obviamente con nuestro apoyo y asesoramiento en lo que fuera necesario, que es lo que estamos haciendo) y finalmente poder tener un último encuentro, para que nos brindaran sus experiencias y últimos aportes, para la aplicación de esta nueva dinámica propuesta en el nivel medio de educación pública.

La evaluación final de los resultados nos permitió completar la confección del curso de extensión propuesto junto al informe final de nuestra investigación. El curso de extensión "Método de enseñanza-aprendizaje de competencias morales en el nivel medio" (RR Nro 356/17) está siendo impartido a los docentes de nivel medio de la comunidad de Pilar, en la Facultad de Psicología y Psicopedagogía, USAL, sede Pilar.

Notas

1. En el presente trabajo los términos acoso, intimidación y maltrato entre pares se usan como sinónimos de *bullying*.

2. Los orígenes de este cuestionario se remontan a la década del 70, cuando el autor realizó una versión preliminar del mismo. (Olweus, 1978) Sin embargo, su desarrollo es producto de un intensivo trabajo del autor en la campaña nacional contra el bullying en Noruega entre los años 1983 y 1985 con el fin de reducir el acoso escolar. (Olweus, 1991, 2005)

Referencias

- Apel, K-O. (1981), *Transformation der Philosophie*, Band 2. Suhrkamp, Germany. Trad. *Towards a Transformation of Philosophy*, (1980) London, Routledge and Kegan Poul, por N. Bulgallo y C. Oller. Revisado por Dr. R. Maliandi. Centro Dr. R. Frondizi. 1984, p. 2.
- Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina, AUSJAL (2012), Carta nº 37, pp. 36-38.
- Ausubel, D. (1978), (1983), *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bruner, J. (1989), *Acción, pensamiento y lenguaje*. 4ta. Ed., Madrid: Ed. Alianza. Bruner, J. (1998), *Desarrollo cognitivo y educación*. 3ra edición, Madrid: Ed. Morata.
- Buzan, T. (1996), *El libro de los Mapas Mentales. Como utilizar al máximo las capacidades de la mente*, Barcelona: Ed. Urano.
- Buzan, T. (2013), *¿Cómo crear Mapas Mentales?*, Barcelona: Ed. Urano.
- Card, N. A. y E. V. Hodges (2008), Peer victimization among school children: correlations, causes, consequences, and considerations in assessment and intervention, en *School Psychology Quarterly*, 23: 451–461.
- Card, N. A., J. Isaacs y E. Hodges (2007), Correlates of school victimization: Recommendations for prevention and intervention, en J. E. Zins, M. J. Elias y C. A. Maher (eds.), *Bullying, victimization, and peer harassment: A handbook of prevention and intervention*, Nueva York: Haworth Press, pp. 339-366.
- Craig, W., D. Pepler y J. Blais (2007), Responding to bullying what works?, en *School Psychology International*, 28 (4): 465-477.
- Dubrovsky, S. (comp.) (2000), *Vygotsky, su proyección en el pensamiento actual*. México: Ed. Novedades educativas.

- Espelage, D. y S. Swearer (2003), Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? En *School Psychology Review*, 32: 365–383.
- Farrington, D. (1993), Understanding and preventing bullying, en M. Tonry (ed.), *Crime and justice*. Chicago: University of Chicago, pp. 381-458.
- Ficha técnica de Teresa López de la Vieja de la Torre, Comprensión (*Verstehen*) Universidad de Salamanca, del *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*, (Dir) Román Reyes.
- Desde el Jardín (Being There)*, dirigido por Hal Ashby (1979), basada en la novela de Jerry Kosinski y protagonizada por Meter Sellers y Shirley MacLaine entre otros.
- La seguridad de los objetos (The Safety Objects)*, dirigido por Rose Troche (2001), protagonizada por Dermot Mulroney, Glenn Close, Jessica Campbell y otros.
- Filmus, D. (2003), Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de la Argentina, en UNESCO, *Violencia na escola: America Latina e Caribe*, Brasilia: UNESCO.
- Gil, E. (ed.) (1992), *El sistema Educativo de la Compañía de Jesús, la "Ratio Studiorum"*, Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Gil, E. (2002), *La pedagogía de los Jesuitas ayer y hoy*, Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Habermas, J. (1987), *Escritos sobre Moralidad y Eticidad*, Barcelona. Paidós.
- Hartung, C., C. S. Little, E. K. Allen y M. Page (2011), A psychometric comparison of two self-report measures of bullying and victimization: Differences by sex and grade, en *School Mental Health*, 3: 44-57.
- Juvonen, J. y S. Graham (2001), *Peer harassment in school. The plight of the vulnerable and victimized*. Nueva York: Guilford Press.
- Kyriakides, L., C. Kaloyirou y G. Lindsay (2006), An analysis of the Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire using the Rasch measurement model, en *British Journal of Educational Psychology*, 76 (4): 781–801.
- Labrador, C. (1992), Estudio Histórico-Pedagógico, en E. Gil (ed.) (1992), *El sistema Educativo de la Compañía de Jesús, la "Ratio Studiorum"*, Madrid: Universidad Pontificia de Comillas, pp. 17-58.
- Labrador, C. (2013), La *Ratio Studiorum* de 1559: un modo de ser y hacer en educación, en *Signos Universitarios*, 32 (49).
- Lind, G. (1999), *Scoring of the Moral Judgment Test (MJT)*, Universität Konstanz, URL: http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-1999_MJT-Scoring-E.pdf (ultimo acceso: 25 de noviembre de 2013).
- Lind, G. (2007), *La Moral puede enseñarse. Manual teórico-práctico de la formación moral democrática*. Trad. A. Mejía Casas. México. Ed. Trillas.
- Lind, G. (2008a), The meaning and measurement of moral judgment competence - A dual aspect theory, en D. Fasko y W. Willis (eds.),

- Contemporary Philosophical and Psychological Perspectives on Moral Development and Education*, Creskill, NJ: Hampton Press.
- Lind, G. (2008b), *Scoring and Interpreting the Moral Judgment Test (MJT)*. An Introduction. URL: <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/mut/mjt-intro.htm> (último acceso: 25 de noviembre de 2013).
- Heidegger, M. (1949), *Serenidad (Gelassenheit)*. Versión castellana de Yves Zimmermann, (1994), Barcelona: Ed. del Serbal.
- Moreno, E., J. Perrotta y S. Resett (2014), Evaluación del acoso escolar y competencias morales, en adolescents, en D. J. Michelini, J. Wester y M. Bonyuan (eds) (2014), *El cuidado del otro*, Río Cuarto: Ediciones ICALE.
- Nansel, T., W. Craig, M. Overpeck, G. Saluja y W. Ruan (2004), Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviours and psychosocial adjustment, en *Pediatric and Adolescent Medicine*, 158 (8): 730-736.
- Olweus, D. (1978), *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Wiley.
- Olweus, D. (1991), Bully/victim problems among schoolchildren: basic facts and effects of a school based intervention program, en D. Pepler y K. Rubin (eds.), *The development and treatment of childhood aggression*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 411–448.
- Olweus, D. (1992). Victimization by peers: antecedents and long term outcomes, en K. H. Rubin y J. B. Asendorf (eds.), *Social withdrawal, inhibition and shyness in children*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 315-341.
- Olweus, D. (1993), *Bullying at school: What we know and what we can do*, Cambridge, MA: Blackwell.
- Olweus, D. (1994), Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program, en *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 35: 1171–1190.
- Olweus, D., (1996), The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire, Bergen. Noruega: Hemil Universidad de Bergen.
- Olweus, D. (2005), A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program, en *Psychology, Crime, and Law*, 11: 389–402
- Otero, S. (1985), El a priori de una comunidad de comunicación, en Actas de las XI Jornadas Nacionales de Filosofía, Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Otero, S. (2002), Fenomenología de la responsividad en B. Waldenfels, en *Actas de las VII Jornadas Internacionales Interdisciplinarias sobre Violencia, instituciones, educación. Homenaje al Prof. Dr. Arturo A. Roig*, Río Cuarto: Ediciones del ICALE.
- Otero, S. (2010), Análisis fenomenológico de la memoria, en E. Husserl, en *Actas de las XV Jornadas Internacionales Interdisciplinarias sobre Cultura y desarrollo integral*, Río Cuarto: Ediciones ICALE.

- Phillips, V. y Cornell, D. (2012), Identifying victims of bullying: Use of counselor interviews to confirm peer nominations, en *Professional School Counseling*, 15: 123-131.
- Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* (1586, 1591, 1599) *Monumenta Paedagogica Societatis Iesu*, Varias ed.
- Resett, S. (2010), Violencia escolar en escuelas medias de la Argentina: un estudio preliminar. Trabajo presentado en el II Congreso de Psicología del Desarrollo y Ciclo Vital, Buenos Aires.
- Resett, S. (2011), Aplicación del cuestionario de agresores/víctimas de Olweus a una muestra de adolescentes argentinos, en *Revista de Psicología de la Universidad Católica Argentina*, 13(7): 27-44.
- Ricoeur, P.(2003), *Si mismo como otro*, 2da. ed. española, Asturias, Editorial siglo XXI.
- Rigby, K. (2003), Consequences of bullying in schools, en *Canadian Journal of Psychiatry*, 48: 583–590.
- Rigby, K. y P. Slee (1993), Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being, en *The Journal of Social Psychology*, 133: 33–42.
- Savater, F. (1991), *Ética para Amador*, Barcelona. Editorial Ariel.
- Seiffge-Krenke, I. y N. Welter (2008), Mobbing, bullying and other forms of aggression among pupils as a source of stress in school. How far the "victims" are involved?, en *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 57 (1): 60-74.
- Stadler, C., J. Feifel, S. Rohrmann, R. Vermeiren y F. Poustka (2010), Peer-victimization and mental health problems in adolescents: are parental and school support protective?, en *Child Psychiatry and Human Development*, 41 (4): 371-386.
- The Walking Dead* es una serie de televisión dramática y de terror estadounidense creada y producida por Frank Darabont y basada en el cómic homónimo de Robert Kirkman. Primera temporada.
- Vásquez Posada, C. SJ. (1999), *La Ratio*: sus inicios, desarrollo y proyección. Simposio *Ratio Studiorum* en América Latina, su vigencia en la actualidad. Córdoba, pp. 39-84.
- Vygotsky, L. (1956), Estudio psicológicos escogidos. Moscú: Ed. La ACP de la RSFSR.
- Vygotsky, L. (1991), Prologo a la versión rusa de E. Thorndike, *Principios de enseñanza basados en la psicología*. Obras Escogidas Vol I. Madrid: Ed Visor.
- Waldenfels, B. (1995), Lo propio y lo extraño, trad. G.Ralón y R. Walton, en *Escritos de Filosofía 27-28* Bs.As., Academia de Ciencias. .

USO DE LA IMAGEN COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA EN EL CONOCIMIENTO*

Susana Otero

e-mail: susana.otero@usal.edu.ar

Resumen

El interés de este trabajo es describir fenomenológicamente la génesis histórica y sistemática del concepto de imagen, con el fin de poder responder a las siguientes cuestiones: qué es el uso de la imagen, y por qué y para qué nos ocupamos de él como estrategia didáctica en la motivación de la empatía, competencia moral básica. Es decir, al hacer uso de la imagen, videos y posteriormente de textos: ¿Seguimos una moda? ¿Estamos condicionados por la cultura? ¿Hay fundamentos para el recurso a la imagen?

Palabras clave: imagen, estrategia didáctica, empatía

Abstract

The interest of this paper is to describe, phenomenologically, the systematic and historical genesis of the image concept, looking forward to answer the following questions: what is the use of image, and why and what for do we take care of it as a didactic strategy on empathy motivation, basic moral competence. Using images, videos and, later, texts: ¿Do we follow a trend? ¿are we culturally conditioned? ¿are there grounds on the use of image?

Key words: image, didactic strategy, empathy

Zusammenfassung

Das Interesse dieser Arbeit besteht darin, die historische und systematische Genese des Begriffs des Bildes phänomenologisch zu beschreiben, um so die folgenden Fragen beantworten zu können: Was ist die Verwendung eines Bildes, und warum und wozu beschäftigen wir uns mit ihr als didaktische Strategie zur Motivation von Empathie, einer grundlegenden moralischen Kompetenz. Das heißt: Folgen wir, wenn wir Bilder, Videos und danach Texte verwenden, nur einer Mode? Werden wir von der Kultur konditioniert? Oder: Gibt es Gründe für den Zugriff auf Bilder?

Schlüsselwörter: Bild, Unterrichtsstrategie, Empathie

Original recibido: octubre de 2017

aceptado: diciembre de 2017

Susana Otero es Licenciada en Filosofía por la Universidad Nacional de Córdoba. Becaria del CONICET y del Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD). Doctora en Filosofía por la Universidad Nacional de Tucumán. Profesora de Filosofía de nivel medio y superior (USAL). Autora de numerosos artículos sobre temas de su especialidad.

Nuestro interés en principio es describir fenomenológicamente la génesis histórica y sistemática del concepto de imagen para poder responder con esto a: qué es, por qué y para qué nos ocupamos del uso de la imagen como estrategia didáctica, en la motivación de la empatía, competencia moral básica. Es decir, al hacer uso de la imagen, videos y posteriormente de textos ¿seguimos una moda? ¿Estamos condicionados por la cultura? ¿Hay fundamentos para el recurso a la imagen?

Si bien esta inquietud por la imagen nos remonta a los presocráticos, vamos a tener en cuenta tres pensadores fundamentales para la consideración del concepto de imagen como algo que cumple con la función de presentación y/o representación de lo otro. Estos pensadores son: Platón, en la antigüedad, Kant, en la modernidad y Husserl, en el siglo XX, quienes nos conducen a la actual concepción de la imagen, en virtud del giro icónico (Boehm, 1994) y el giro pictórico (Mitchell, 1992).

En la antigüedad, a partir del 'Paradigma de la línea', libro VI de la República de Platón (1992, L.VI, 511b), podemos observar que el concepto de 'imagen' se encuentra vinculado al concepto de 'representación', o de algo dado en el exterior que refiere o evoca otra cosa. Por ejemplo, las 'sombras' o 'imágenes' refieren de un modo indirecto a aquello que representan y de lo cual tenemos un tipo de conocimiento conjetural (Eikasía) proporcionado por nuestra imaginación, facultad sensible del alma. Otro aspecto interesante de señalar desde el 'Paradigma de la línea' es que a cada uno de los modos de ser posibles de los entes existentes le es correlativo un modo determinado de conocimiento y una facultad del alma correspondiente al mismo nivel (sensible o inteligible) que hace posible su captación. Todos estos modos de ser posibles, salvo las Ideas, son considerados representaciones indirectas o directas de algo, es decir, imágenes de imágenes (sombras e imágenes, entes matemáticos o conceptos).

Consideramos importante también tener en cuenta el concepto de mimesis o el arte de la imitación en el *Cratilo* (Platón, 2000: 280) donde se ve que no es lo mismo el arte de imitar cualidades sensibles, como es el caso de la pintura y la

música (colores-pintura, sonidos-música), que el arte de nombrar, donde no se imitan las cosas sino lo que los nombres designan, esencia o naturaleza de las cosas. Lo importante es reconocer que la verdad no está en los nombres sino en las cosas mismas. En el diálogo se expresa claramente que el lenguaje es algo conforme a la naturaleza humana y su función es expresar y comunicar, pero no es un instrumento para acceder a la verdad. Todo lenguaje es representación (conexión entre idea y apariencia), exposición de significación por medio de 'un signo sensible', o imágenes donde la verdad no yace en lo que inmediatamente son, sino en lo que mediatamente expresan. La verdad está más allá de las cosas sensibles y de las palabras. No se conocen las cosas en sí mismas, sino las imágenes externas que las representan. En las cosas sensibles y en los nombres (imagen de imagen) solo se conocen las imágenes de lo que representan. El nombre es la imagen de la cosa sensible que es imagen o copia de la esencia correspondiente.

En la modernidad, en virtud del giro copernicano, se fue precisando el concepto de representación y considerando el concepto de imagen interna de algo o de alguien con carácter de mediación entre el intelecto y la cosa, alcanzando esto su mayor precisión en Kant; para este pensador, la vía de acceso a la fundamentación interna del conocimiento a priori es la noción genérica de la representación (*Vorstellung*) (KrV A76, B101) como afinidad íntima, que hace posible la unión necesaria entre la intuición y el concepto para que haya conocimiento. Pero a su vez el contenido de la representación conforma el carácter de la misma (impresiones-intuición, fenómenos-conceptos, conceptos-juicios, conceptos puros-ideas). Kant sostiene que en la representación intuitiva sensible recae el peso verdadero del conocimiento: ella es una representación derivada (B72), pues lo intuido se deriva de algo que existe ya por sí mismo. Pero además es fundamental la función que cumple la imaginación, facultad ciega del alma, que hace posible la síntesis intermediaria necesaria entre la sensibilidad y el entendimiento, para que sea posible conocer en su función productiva (presentación) y reproductiva (representación).

En la Antropología (1991, §28-§35), Kant considera que la Imaginación (*Einbildungskraft-facultas imaginandi*), como facultad de intuición sin presencia del objeto, es productiva (*exhibitio* originaria) o reproductiva (*exhibitio*

derivativa), distinción que corresponde a lo puro o empírico respectivamente. Pero la Imaginación productiva, aunque creadora, es incapaz de producir una representación sensible, que no haya sido dada a nuestra facultad de sentir, y proporciona realidad a los conceptos, en virtud de la analogía de sus intuiciones ficticias con las percepciones reales. Cuando Kant habla de las facultades de representar lo pasado y lo futuro por medio de la Imaginación [recordar (*Erinnerungsvermögen*), prever (*Vorhersehungsvermögen*)], nos dice que la memoria (*Gedächtnis*) se distingue de la imaginación (reproductiva) en que puede reproducir voluntariamente la representación pasada. Pero también dice que fijar en la memoria, reproducir fácilmente y retener largamente, son las perfecciones formales de la memoria, ya por repetición, asociación o por la división de un sistema del pensamiento. El espíritu fantaseador en virtud de la falta de atención a lo presente debilita la memoria inevitablemente. Ambas facultades (recordar y prever), en cuanto sensibles, se fundan en la asociación de representaciones del estado pasado y futuro del sujeto con el presente, y si bien, no son en sí percepciones, sirven de enlace de percepciones en el tiempo para enlazar lo que ya no es con lo que todavía no es, por medio de lo que es presente en una experiencia coherente.

En el siglo XX, la tendencia a confundir la representación, como acto, con el contenido de lo representado, depende del modo de comprender estas dos expresiones. Un intento de esclarecer este equívoco (Fink, 1974: §1) lo encontramos en Ideas I, §99ss., donde Husserl plantea una distinción entre la presentación (*Gegenwärtigung*) y la presentificación (*Vergegenwärtigung*), como caracteres o modos de ser del género representación (*Vorstellung*). (Otero, 2010: 26ss) Así la percepción es un acto de presentación en la que el objeto es dado “en carne y hueso”, como puro presente. La impresión originaria es el principio absoluto de toda producción constante y tiene lugar por una génesis espontánea. Esta distinción nos va a permitir explicitar la naturaleza de la imagen (interna o externa), en su función presentativa (productiva) o representativa (reproductiva).

La descripción fenomenológica de la percepción (*Wahrnehmung*) se toma como modelo de constitución, ya que este modo de vivencia representa para Husserl, el caso ejemplar de la conciencia intencional en general. El fundamento de esto está en su aprehensión (*Auffassung*) de lo originario. La

percepción es un acto, que tiene el carácter de un proceso continuo, es una continuidad de acto (impresión - retención – protención) en el que se destaca la posesión de un límite ideal, pero la continuidad misma carece de límite ideal. La percepción (impresión) es la fase que constituye el ahora puro; el recuerdo, en cambio, cualquier otra fase de la continuidad: la transcurrida (retención= pasado), o por venir (protención = futuro).

El proceso continuo perceptivo, de impresión, retención y protención, puede ser modificado en el recuerdo o en la imaginación, y a su vez, todo tipo de vivencia (sea ésta originaria o una modificación) en la reflexión (o modo de aprehensión de toda experiencia inmanente) sobre la misma. De todos modos, la percepción es la base a la que remiten todas las otras modificaciones ya sean simples, como el recuerdo, la espera o la imaginación, ya sean complejas, como la conciencia de imagen o de signo.

El recuerdo y la espera son actos de presentificación, los cuales consisten en ser modificaciones simples de la percepción y refieren al objeto en sí mismo, aunque éste no se dé en su misma presencia (“en carne y hueso”). La distinción entre el recuerdo y la espera es que el recuerdo es repetición de una constitución ya realizada y se cumple en una síntesis de coincidencia entre lo reproducido y lo retenido (lo que ha sido percibido anteriormente), mientras que la espera es, en virtud del pasado, la configuración del futuro como una posibilidad abierta o causalidad motivacional, que se cumple en una percepción actual.

Toda forma de conciencia imaginativa es una presentificación (*Vergegenwärtigung*) (Otero, 2010: 35), que puede ser cuasi posicional o neutra, según que se mantenga o no el modo de creencia originario. Cuando es neutra, interviene una segunda modificación imaginativa (*eingebildeter*) y se trata de la neutralización estética. Husserl (Hua XXIII, 1) considera que “en la esfera de la imaginación, no sólo tenemos las representaciones de imágenes internas, 'representaciones de fantasía', sino también las representaciones por imagen externa en el sentido corriente de la palabra, es decir, las representaciones en las cuales un objeto percibido es determinado y cualificado como imagen, por evocar (*vorstellig zu machen*) a otro semejante, como el de una imagen física, que evoca (*vorstellig macht*) el original”.

Todas estas vivencias se cumplen en el presente, aunque cabe señalar aquí la particularidad que se da en la percepción inmanente, como en la fantasía, el carácter temporal simultáneo del acto y del co-relato (de la percepción y el percepto, y en la fantasía, del fantasear y lo fantaseado), cosa que no ocurre, por ejemplo, en el recuerdo (*Wiedererinnerung*), en donde el recordar es actual y lo recordado es presente-pasado, es decir, no hay simultaneidad entre el acto y el correlato del mismo, como tampoco se da esta simultaneidad en la retención ni en la protención, ni en la espera. (Otero, 2010: 51) Este carácter peculiar del recuerdo es el requerido para la posibilidad de toda identidad, es decir, del sentido tanto de la objetividad, como de la propia subjetividad.

En el recuerdo, lo recordado tiene el carácter de un fenómeno imaginario (imagen), pero con un modo de creencia, que lo caracteriza, como posicional. (Hua XXIII, No 13: 300) La cualidad o modo de creencia tiene referencia explícita al modo de existencia del objeto correspondiente (real presente-pasado, posible, dudoso, etc.). El recuerdo (Otero, 2010: 77) posee ya estas intenciones, dirigidas ya hacia el pasado o hacia el advenir, pues él es el recuerdo de un ahora acabado, una cuasi percepción. Y al igual que el acto perceptivo originario, el recuerdo, siendo su modificación, posee una conexión temporal bajo la forma de un halo retencional y protencional, aunque en el modo del símil.

La imaginación tiene una estructura temporal, en cuanto que ella es un acto que dura, y su objeto se da en una sucesión de aspectos, pero en ella es abolida la referencia a un pasado concreto y, en consecuencia, también la referencia al ahora actual. El emplazamiento en un horizonte temporal, que une el pasado al presente, desaparece, y en esto consiste su inactualidad o neutralización.

La diferencia entre la actualidad (de la rememoración) y la inactualidad (de la imaginación) es la diferencia entre la presentificación posicional (con orientación temporal) y la no posicional (sin orientación temporal), en donde lo presentificado no es ni ahora, ni sido, ni llegará a ser. Sin embargo, la modificación de neutralidad no debe confundirse con la negación, la duda y la hipótesis de la experiencia. (Otero, 2010: 78)

Husserl considera que, junto a estas representaciones o modificaciones simples de la percepción -como el recuerdo, la expectativa, la fantasía, etc.,

están las presentificaciones de tipo complejo, que son las representaciones en las que el objeto es presentado por intermedio de una imagen física o por intermedio de un signo. (Hua III/I: 211)

Presentificaciones complejas: la conciencia de imagen o retrato y la conciencia de signo

Las fantasías perceptivas, referidas por Husserl a la conciencia de imagen o de signo, constituyen las llamadas presentificaciones complejas. La conciencia de imagen o retrato implica la percepción de un objeto-imagen retratante, es decir, como representante de algo retratado que no es percibido y que de ese modo es representado indirectamente. Ahora bien, para que el objeto percibido aparezca como una imagen, debe ser (neutralizado) cuasi posicionado. La conciencia de imagen es una cuasi posicionalidad aplicada a la percepción o presentación, que le sirve de base. No se percibe la estatua, como una figura de piedra, sino como imagen de una persona; no está dirigido a la imagen como a un objeto de percepción, sino a la realidad imaginada o retratada en él. Esto mismo pasa en una pieza de teatro, que es una ficción puramente perceptiva, donde todo lo que ocurre tiene el carácter de 'como si', tanto los hombres actores, los muebles, el ambiente, etc., "representan": "todo ello sirve para trasladarnos a la ilusión artística" (Hua XXIII, No 18: 509; Otero, 2010: 38). De este modo, percibimos activamente, juzgamos, tememos, amamos odiamos, etc., pero todo esto en la fantasía, en el modo del 'como si' (es una posición fantaseada). Así, el arte nos ofrece una multiplicidad de ficciones perceptivas y, por cierto, también de ficciones de reproducción puramente ficticias.

En estos casos de fantasía perceptiva hay una percepción real del objeto-imagen (actor-presente), que remite a una percepción de fantasía (ilusión) o sujeto-imagen (Enrique IV, presente-pasado), que elimina a aquella, no de forma activa, sino que es apresentada, pasivamente, como no intuida. Es decir, se da una suerte de doble situación, tanto perceptiva como aprehensiva (experiencia real - experiencia ilusoria) en unidad de conflicto, en donde se implica la eliminación de la percepción de base y predomina sólo la vivencia de la percepción de fantasía. Lo mismo pasa en el caso de la copia, donde es

eliminada la percepción de la figura de cera y se vivencia en ella solo la figura de Napoleón. En este sentido consideramos que no hay diferencia entre la conciencia de copia y la conciencia de imagen.

Otro tipo de presentificación compleja es el signo. A diferencia de la imagen, el signo no exige semejanza con lo designado. La diferencia entre la imagen y el signo está en el carácter arbitrario del signo.

En la conciencia de signo sucede algo similar a lo que sucede en la conciencia de imagen, pues los signos (*Zeichen*) o el símbolo, por un lado, son experimentados como cosas reales (signo sensible, hablado o escrito) y, por el otro, son considerados portadores de significación (*Bedeutung*) espiritual o sentido (*Sinn*), que transportan a un mundo espiritual. Por cuanto las palabras y los signos no valen por ellos mismos, sino que su valor radica en el ser representante (Otero, 2010: 40) o en su carácter de mediación simbólica.

La conciencia de imagen o de signo es posicional cuando remite a los objetos reales presentes o pasados (figura de cera de Napoleón, presente-pasada), y el carácter de creencia, que pertenece a la percepción originaria, no es modificado. Lo propio de la neutralización imaginante se da cuando se flota entre el mundo de la realidad empírica y el mundo de la irrealidad de la fantasía, sin tomar posición en uno ni en el otro. El mundo estético tiene, como correspondencia en la imaginación, una presentificación neutralizada (representación teatral, la novela), la reproducción y el pasaje a la irrealidad es lo propio de la ficción (mediante la supresión pasiva de la realidad). (Hua XXIII, N° 18: 508; Saraiva, 1970: 196)

El problema que posee la mediación lingüística es más complejo que la de la imagen o del fantasma en la medida, que el lenguaje no tiene una función de presentación¹ similar a lo presentificado (es arbitrario). La intención significativa es vacía, el acto de significación no da las cosas a la conciencia; mientras los actos intuitivos dan los objetos y realizan la referencia objetiva, la palabra, el signo o el símbolo son la expresión de un pensamiento vacío, que se da a través de ellos. El acto de significación tiene un lado corporal (físico) y un lado espiritual (significación), entre la expresión (literal) y su significación, se ha de admitir una unidad más íntima, y cuando la significación encuentra su plenificación en un acto intuitivo de percepción, imaginación o recuerdo, ella ejerce una función de conocimiento.

Entre la percepción real del signo y la percepción de su representación simbólica, existe una diferencia esencial infranqueable (Saraiva, 1970: 89-90), que radica en el carácter del significado al que nos remite toda forma simbólica y con lo cual se pueden implicar o no otros sujetos fuera de nosotros. En esta perspectiva, la cultura es la expresión más clara de esta implicación intersubjetiva, pues las obras de la cultura son obras de carácter material, que llevan en sí la expresión de un (doble) sentido (literal y simbólico).

El fenómeno estético se revela por su neutralidad existencial y su carácter de (re)presentación, como vivencia de imaginación. Para ilustrar la consideración y la demanda fenomenológica general, la obra de arte sirve en varias ilustraciones de la idealidad. La obra musical no existe más que a través de múltiples interpretaciones y reproducciones, pero ella no es ni una ni la otra, ni la suma de todas, ella no existe en el sentido empírico ordinario y lo mismo va para el hombre sin cualidades en el grabado de Durero "El Caballero, la Muerte y el Diablo". Si la actitud fenomenológica se compara a ésta del artista o simplemente al hombre en la contemplación estética, 'la obra de arte' puede ser objetivable, también de otro modo, pues ella es esto, que es dado a la percepción, pero no sólo a la percepción sensible, sino también a la percepción valorativa, axiológica, etcétera.

En el análisis del mundo de la cultura, se revela el carácter intersubjetivo y mediador de todas las formas simbólicas, en donde tiene lugar la comunicación, de unos con otros o de unos en otros. Siguiendo a Heidegger, en el origen de la obra de arte², la forma simbólica, como obra, es el lugar en donde acontece el ser de la comunicación (el entre del creador y la obra, el entre de la obra y el contemplador, y el entre del creador y el contemplador), el "Entre" ("Zwischen") es aquello dentro de lo cual tiene lugar el juego intersubjetivo del ser, como lo que adviene descubriendo lo extraño, y del ente, como lo extraño mismo, que en la apariencia encubre el ser. Además, « el ser no se presenta en el hombre de modo ocasional ni excepcional ». Sino que, « el ser solo es y dura en tanto llega hasta el hombre con su llamada ». Por cuanto, solo es el hombre el que, "abierto al ser, deja que éste venga a él como presencia" (Otero, 1999), en el "entre" nosotros intercultural.

Toda objetividad ideal constituida del mundo de la cultura (no solo científico sino también del arte y la literatura), tiene un comienzo histórico, por su origen

en un acto productor humano, es decir, en una formación de sentido espiritual primitivo. El proceso de su efectuación tiene lugar en la subjetividad del inventor, pero ni la geometría ni las demás disciplinas que configuran el mundo de la cultura tienen existencia psíquica sino existencia objetiva para todo el mundo, es decir, después de su profundación (ihrer Urstiftung) tienen una existencia específicamente supratemporal y accesible a todos los hombres. (Husserl, Hua XVII, § 57b)

Asimilando esto, en relación a la imagen como presentación vemos que admite el carácter intersubjetivo y mediador de todas las formas simbólicas como el entre donde tiene lugar la comunicación de unos con otros y de unos en otros. La imagen como forma simbólica es el lugar en donde acontece el ser de la comunicación (el entre del creador-productor y la imagen, el entre de la imagen y el espectador, y el entre del creador-productor y el espectador). La imagen es en virtud de las relaciones simultáneas, en el espacio, y el signo-palabra es en virtud de sus relaciones sucesivas, en el tiempo. La imagen es a las artes plásticas (la pintura, a la escultura, a la fotografía), como el signo-palabra es a la poesía, la nota a la música, el tiempo en movimiento al cine. Las artes plásticas se valdrían de medios o signos diferentes a los de la poesía, siendo los suyos formas-figuras y colores similares o contrastantes (en su dominio simultáneo espacial), y los de la poesía sonidos articulados o no (en su dominio sucesivo temporal). Los objetos o partes de la pintura existen unos al lado de otros en el espacio. Mientras las acciones que serían los objetos propios de la poesía, se suceden unas a otras. El artista plástico plasma y fija acciones simultáneas, coexistentes, en el espacio, mientras el poeta plasma sus acciones sucesivas en el tiempo que es su dominio. (Lessing, 2017: 157-166).

El ser de la imagen y el ser de la palabra-acción valen en cuanto lo (re)presentado en la imagen o en la acción alcanza el ser gracias a la imagen o a la acción. Esto a su vez supone al espectador que la observa y le da existencia.

En este sentido, la imagen y el signo comparten el carácter de ser mediadores que nos remiten o evocan con sus características específicas (espacial-temporal) un sentido determinado abierto a múltiples interpretaciones. El carácter temporal atañe al origen de la imagen o a lo que hace referencia

solo de un modo secundario, pues el tiempo se limita al tiempo vivido por el que la crea-produzca y al del espectador que la observa. (García Varas, 2012: 108)

El recorrido por los supuestos *históricos* y *sistemáticos* del concepto de la imagen nos conduce desde Platón, con el carácter de las imágenes externas presentes en el Paradigma de la línea de la *República*, como imágenes de imágenes (imágenes sensibles, palabra inteligible), pasando por la consideración de la imagen interna productiva y reproductiva en la modernidad con Kant, a Husserl en el siglo XX con la explicitación de las imágenes internas de las modificaciones simples y las imágenes-signos externos de las modificaciones complejas de la conciencia de imagen y conciencia de signo.

Este recorrido desemboca y se amplía a principios de los noventa cuando el filósofo alemán, discípulo de Gadamer y especialista en historia del arte, Gottfried Boehm (1994) encuentra en la cultura un giro hacia la imagen denominándolo “giro icónico”. Al mismo tiempo, en Chicago, el profesor de historia del arte y de filología inglesa, W.J. T. Mitchell publica en 1992 su artículo “*The Pictorial Turn*”. Boehm y Mitchell dan cuenta del cambio cultural que da origen a la llamada ‘ciencia de la imagen’ por unos y ‘estudios visuales’ por otros.

El giro hacia la imagen enfatiza el valor de la lógica icónica de la imagen como lugar propio del pensamiento y de la comunicación. En la ciencia de la imagen (*Bildwissenschaft*) de Boehm y en el giro pictórico (*Visual Studies*) de Mitchell se comprende la imagen como signo con relación de semejanza a la realidad. Pero las imágenes no son copias de la realidad sino diferentes formas de ver la realidad. La función de la imagen es generar sentido. Es una presencia que participa (interna o externa) y es objeto de enfoques multidisciplinares. Es producto y registro del proceso creador de su productor. Es soporte de información y proceso de construcción de representaciones que remite al contexto en que surge. También es importante tener en cuenta que las imágenes suponen la mirada de los espectadores que son co-autores del sentido que se hace visible en esa manifestación. (Gil Salguero, Pérez Tabarés, 2014)

Una nueva cultura del aprendizaje amerita adentrarse no tan sólo en el uso de la imagen como recurso didáctico sino también reflexionar acerca de las

consecuencias del giro icónico a partir de la comprensión del mismo. Esto nos abre un espacio nuevo relativo a la alfabetización icónica o visual de fundamental importancia para tener en cuenta como estrategia didáctica tanto en la educación como en la salud mental.

Notas

*Trabajo presentado en el XXVIII Encuentro de Fenomenología y Hermenéutica en la Academia de Ciencias de Bs.As. Septiembre de 2017.

1. Pol Vandeveld, (1996), "Vergegenwärtigung et présence originale chez Husserl", Recherches husserliennes, Belgique, Facultés universitaires Saint-Louis, Vol. 6, 103. "El signo es arbitrario en el sentido saussureano del término, es decir, él no es motivado por las cosas y no mantiene similitud con esto que por él es visto. Es una pura convención o un sistema. El signo debe ser entendido y comprendido como signo, él debe ser interpretado".

2. Heidegger, M. (1958), *Arte y poesía*, trad. y prólogo de S. Ramos. México. FCE. p.104. Nos dice, "dejar que una obra sea obra es lo que llamamos la contemplación de la obra. Únicamente en la contemplación, la obra se da en su ser creatura como real". "Si una obra no puede ser sin ser creada, pues necesita esencialmente los creadores, tampoco puede lo creado mismo llegar a ser existente sin la contemplación".

Referencias

Belting, H. (2009), *Antropología de la imagen*, trad. G. M. Velez Espinosa, México: Universidad Iberoamericana.

Boehm, G. (1994), *Was ist Bild?*, München Fink.

Boehm, G. (2010), *Wie Bilder Sinn Erzeugen. Die Macht des Zeigens*, Berlin: Berlin University Press.

Boehm, G. (2011) ¿Más allá del lenguaje? Apuntes sobre la lógica de las imágenes, en A. García Varas, *La Filosofía de la imagen*, (pp. 87-106), Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.

Fink, E. (1974), *De la phénoménologie*, trad. francesa Didier Franck. París: Les Editions de Minuit.

- García Varas, A. (2011), *La Filosofía de la imagen*, Salamanca. Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- García Varas, A. (ed.) (2012), *La filosofía e(n) imágenes*. Interpretaciones desde el arte y el pensamiento contemporáneos, Zaragoza: Institución 'Fernando el Católico'.
- Gil Salguero, P. y L. Pérez Tabarés (2014), *Dar imagen a la teoría: reflexionando sobre las aplicaciones del <giro icónico> y <pictórico> a las fuentes fotográficas*. <https://asaltoalautopia.files.wordpress.com/2014/07/dar-imagen-a-la-teoria.pdf>
- Heidegger, M. (1958), *Arte y Poesía*, trad. y prólogo de S. Ramos, México: FCE.
- Husserl, E. (1954), *Husserliana*, Den Haag: Martinus Nijhoff. Hua III/I, XVII, XXIII.
- Kant, I. (1956), *Kritik der reinen Vernunft*, Hamburg: Félix Meiner Verlag.
- Kant, I. (1979), *Crítica de la razón pura*, México: Ed. Porrúa.
- Kant, I. (1996), *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*, Kant im Kontext, Werke auf CD-Rom.
- Kant, I. (1991), *Antropología. En sentido pragmático*, Trad. Gaos. Madrid: Alianza Editorial.
- Lessing, E. (2017), *Laoconnte o los límites de la pintura y la poesía*. (citas que debo a transcripcion_videopresentacion_sobre_lessing.pdf)
- Mitchell, W. J. T. (1984), What is an image?, en *New Literary History* 15 (3): 503-537.
- Mitchell, W. J. T. (2011), ¿Qué es la imagen?, en A. García Varas, *La Filosofía de la imagen*, Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Mitchell, W. J. T. (1992), The Pictorial Turn, en W. J. T. Mitchell, *Picture theory. Essays on verbal and visual representation*, (pp. 11–34), Chicago: University of Chicago Press.
- Mitchell, W. J. T. (2009), *Teoría de la imagen: ensayos sobre representación verbal y visual*, Madrid: Akal.

LA FORMACIÓN DE LOS GRADUADOS EN LA
UNIVERSIDAD DEL SALVADOR
EN LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y PSICOPEDAGOGÍA

Gabriela Renault

e-mail: uds-psic@usal.edu.ar

Resumen

En el presente artículo se plantea la cuestión de qué graduado y profesional debe formar la Universidad para los desafíos del presente siglo y, en este contexto, se interroga acerca de qué implica ser graduado de la Universidad del Salvador. Desde esta plataforma se busca precisar la finalidad de cada una de las unidades académicas, y repensar la Universidad del futuro en vista de una formación de hombres íntegros y comprometidos con la sociedad.

Palabras clave: formación de graduados, reforma educativa, universidad del futuro

Abstract

The following paper issues about what graduate and professional must be a part of the university looking forward to the challenges of the current century and, on this context, asks what does being a graduate of Salvador University mean. From this platform, we look forward to precise the goal of each academic unit and rethink the university of the future, towards a formation of upright and society committed men.

Key words: graduate formation, educational reform, university of the future

Zusammenfassung

Dieser Artikel wirft die Frage auf, welche Absolventen und Berufstätige die Universität angesichts der Herausforderungen des gegenwärtigen Jahrhunderts ausbilden sollte, und fragt sich in diesem Zusammenhang, was es bedeutet, Absolvent der Universidad del Salvador (Buenos Aires, Argentinien) zu sein. Von dieser Ebene ausgehend wird versucht, den Zweck der einzelnen akademischen Einheiten zu spezifizieren und die Universität der Zukunft im Hinblick auf eine Ausbildung von rechtschaffenen und gesellschaftlich engagierten Menschen neu zu überdenken.

Stichworte: Graduiertenausbildung, Bildungsreform, Universität der Zukunft

Original recibido: abril de 2017

aceptado: mayo de 2017

Gabriela Renault es Licenciada en Psicopedagogía y Psicología por la Universidad del Salvador, Buenos Aires, Argentina. Master en Técnicas Observacionales. Doctora en Psicología, University of Weston, Canadá. Doctora Honoris Causa, University of Weston, Canadá. Premio Academia de Educación. Ex-Investigadora del CONICET. Directora del Instituto de Investigación y Orientación Psicopedagógica. Decana de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la Universidad del Salvador.

“Comienza haciendo lo que es necesario,
después lo que es posible y
de repente estarás haciendo lo imposible.”
(San Francisco de Asís)

La Universidad hoy necesita reafirmar, configurar y adecuar el perfil del graduado o profesional que se requiere en este nuevo siglo para contribuir con la humanidad y por sobre todo qué hombre egresa de la Universidad. Es a partir de este planteo que se desarrolla el presente trabajo, dando un intento de respuesta, al cierre del mismo, sobre lo que implica ser graduado de la Universidad del Salvador. La misión de la Universidad del Salvador, que trasciende la de la historia de la Universidad, es la que ilumina a los objetivos de cada Facultad, de cada Escuela y promueve por sobre todas las cosas continuar la obra de San Ignacio Loyola, sostenida en el pensamiento de los Jesuitas.

Es desde esta plataforma que se parte para repensar la finalidad de cada una de las *unidades académicas*. Para repensar la Universidad del futuro es importante poder reflexionar para qué formamos, para así evitar naturalizar lo que se hace, sin perder el valor que tiene la institución universitaria, que forma hombres íntegros y con un gran compromiso con y para los demás.

La guía de este trabajo se centra en la mirada del siglo 21, a 54 años del Concilio Vaticano segundo: la universidad, habiendo sido fundada por la obra Ignaciana, se encamina a tener una mirada renovadora, pero con una fuerte impronta en nuestro pasado fundante, que por ciento siempre se transforma.

Para ello, nada mejor que las palabras del Reverendo Padre Ismael Quiles, quien fuese figura fundante y guía de la USAL, “La misión esencial de los jesuitas es entre otras cosas ayudar a las almas para que conozcan y sigan a Cristo; es una conquista pero espiritual, por ello en los ejercicios espirituales el principio y fundamento versa sobre que El hombre creado, es tal porque tiene la capacidad de saber y saber que sabe” (Quiles, 1994). Por ende la primera

finalidad de la Universidad del Salvador es formar sujetos que sepan y tengan conciencia que saben con humildad; transformar a las Facultades y Escuelas en un lugar informado y dinámico donde se promueva el aprendizaje reflexivo.

En segundo lugar, promover la enseñanza y aprendizaje mediante la retención, comprensión y uso activo del conocimiento. Los estudiantes tendrán que tener una formación constante para ampliar sus destrezas y para lograr así ser profesionales comprometidos con los otros y para con la sociedad. La misión es formar sujetos a la luz del pensamiento jesuita, guiados siempre por un pensamiento cristiano, donde se fomente la fe, se estimule el rigor científico y se forme con excelencia e inteligencia.

Es notoria la gran vigencia que tiene para la Universidad el pensamiento del Padre Quiles, ya que el recorrido de su obra, ya sea el período Racional Escolástico (1938-1948), como el Insistencial (1948-1962) y el período oriental (1962-1992), son perfectos para complementar con la formación de nuestros graduados.

Se abre sin embargo la pregunta ¿cómo construir en momentos donde todo está cambiando?, porque estamos en un cambio de época, los cambios son cada vez más vertiginosos, la Institución universitaria no puede quedarse afuera de estos cambios, el arribo a la postmodernidad o modernidad tardía, supone cuidarnos de no caer en la liquidez de época; tal como lo plantea Z. Bauman, debemos cuidar que lo sólido no se desvanezca en el aire. (Bauman, 2005)

En la declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES, 2009), se declara: “La Educación Superior, es un bien público, social y un derecho humano y universal, es deber del Estado, declarándose a la vez, que la Educación Superior, debe ser un acceso universal y un compromiso con la sociedad, logrando así, una sociedad más próspera, justa y solidaria”.

Dentro de los múltiples campos que nutre la formación, la filosofía de la Educación propone tres grandes ejes, en los cuales se basa la búsqueda de la respuesta a la pregunta guía de este trabajo.

Desde el *eje antropológico filosófico*, nos preguntamos qué concepción de hombre consideramos para armar la malla curricular de cada carrera que tienen las facultades y Escuelas, qué ejes transversales nutren nuestros planes de

estudios, qué alcance le damos en forma particular a cada graduado, qué lo diferencia de otras formaciones.

Deberemos educar sujetos basados en las leyes antropológicas del diálogo humano, fomentar su autoconocimiento y su autoafirmación.

El reconocimiento del otro debe ser su esencia, de ahí que en el juramento, en su graduación, hemos agregado, además de *por la patria y los santos Evangelios, que Dios y la comunidad los demanden*, ya que un graduado se compromete primero con Dios y luego con su comunidad. Es desde este planteo que las materias de ética, filosofía y teología, como así también las de deontología, cobran mayor interés en los planes de estudio de cada carrera.

Este eje tiene una carga horaria y un planteo especial: la de fortalecer la misión de la USAL y la de poder armar una estrategia pedagógica de resolución de dilemas éticos, donde los alumnos contra-argumentan dilemas éticos, sostenidos por sus profesores, que los ayuden a ser sujetos críticos, que puedan defender la vida y la ética profesional por sobre todas las cosas. A la vez en cada materia del plan de estudio de todas las carreras, es transversal el tema de la ética.

Será oportuno acompañar este desafío desarrollando además un programa de valores para los docentes y alumnos que esté conformado por docentes de las facultades y Escuelas. (Programa de valores RR 84/17, que se dicta en la Facultad de Psicología y Psicopedagogía). Esto consiste en espacios de reflexión y debate para dar valores en cada una de las asignaturas, cuyo eje es la formación jesuita y el existencialismo.

Desde el eje teleológico, nos debemos repreguntar, siendo éste nuestro fin primordial, para qué educamos, Psicólogos, Psicopedagogos, Educadores iniciales, ya que estas carreras se dan en varias universidades, qué es lo que nos hace particular, qué nos pide el afuera de estos profesionales y cuál es la impronta que los atraviesa.

Para este eje, es fundamental el trabajo que realizan los directores de cada carrera, y las reuniones que realiza el departamento de alumnos, el manejo de tutorías, que con encuestas, charlas informales o escuchas vayan monitoreando que no se aparte el rumbo y que la meta, en la respuesta al para qué, sea siempre, para formar excelentes personas comprometidas con la comunidad, con un gran don de humildad y sapiencia.

Desde el eje didáctico, nos desvela el cómo formarlos, el cuidar la relación docente -aprendiz y decimos aprendiz, ya que como dice, el Dr. Juan Ignacio Pozo, en su libro *Aprendices y Maestros*, nuestros sujetos tienen luz, no vienen sin luz, “Alumnos (*alumnis*: sin luz)” (Pozo Muncio, 2001).

Para esto es primordial, desde el Vicerrectorado Académico, el dar un programa de pedagogía universitaria, que desarrolle varios aspectos; el primero: el de introducir a los docentes en formadores en el siglo 21, para poder saber cómo enseñar y para poder comprender como aprenden los jóvenes universitarios hoy, qué crisis estamos atravesando en este siglo. Seguro haya que enseñar a escribir a nivel profesional, porque es grave la articulación con una Escuela Media que ha ido bajando sus exigencias, para no perder a sus destinatarios, en vez de analizar cuál es el panorama de los jóvenes en la actualidad, a partir de la era digitozoica, en la que han nacido nuestros aspirantes, porque detectamos que los jóvenes vienen de una escuela media que no desarrolló vocabulario en ellos y tampoco el hábito lector.

Se hace necesario saber que desde el año 2018 todos los jóvenes que vengan a nuestras aulas serán nacidos en este nuevo siglo, y serán formados con docentes del siglo pasado, siendo necesario el sentarnos a trabajar para no quedar afuera o no estar adecuados a las nuevas demandas.

Es de esperar que nos animemos a desarrollar debates, pedagógicos Ignacianos y de un carisma integrador con las grandes matrices de los grandes pensadores en la Pedagogía , que son hoy de total vigencia, tal es el caso de Pestalozzi, Dewey, Montessori, Piaget, etc.

Desde estos ejes, la misión de la Universidad, continúa para lo que fue creada, la Universidad del Salvador que fue y sigue siendo una obra de la Iglesia, en la Iglesia, ya que su cabeza ha querido fundarla y sostenerla en la Gracia, a pesar del desligue en el año 1975 y pasar a manos de laicos, la USAL, no pierde su fin.

Cada Facultad o Escuela se enlaza con un intento de propuesta pedagógica que surge de la Compañía de Jesús, Virtud y letras, consigna que fuese trabajada y puesta a reflexión en el taller que se hiciera en el año 1999, en la Universidad Javeriana en Bogotá, Colombia, en ocasión de la celebración de los 400 años de la redacción de la *Ratio Studiorum* de la Compañía de Jesús. (Seminario realizado en Bogotá, Colombia en la Universidad Javeriana sobre la

Ratio Studiorum, documento original 1599, que da fundamento y organización, régimen de estudios de los colegios a cargo de la Compañía de Jesús).

En el marco de dicho taller se amplió el concepto a Virtud, Letras, Servicio y compromiso, hoy presentado por P. Kolvenbach, Prepósito General de la Compañía de Jesús.

La promoción del desarrollo intelectual de cada estudiante para completar los talentos recibidos de Dios sigue siendo con razón el objetivo destacado de la educación de la compañía.

Desde este documento vemos que la idea de hombre se empieza a acercar más a un hombre para los demás, este objetivo está orientado a la acción basada en una comprensión reflexiva y vivificada por la contemplación, e insta a los aprendices al dominio de sí y a la iniciativa, integridad y exactitud. Es este el espíritu que debe reflejarse en una propuesta Educativa Jesuita hoy.

Para las Unidades Académicas es importante reflejar lo que implica una Universidad; otorgar a los estudiantes un saber integral, que supere el divorcio de Fe y Razón, de Ciencia y Sabiduría y de Ética y técnica. Lo de hoy, como la de hace años, es una Pedagogía Humanista Cristiana. El humanismo que deseamos promueve una visión de la sociedad centrada en la persona humana y sus derechos inalienables en los valores de la justicia y la paz, palabras del entonces Papa beato Juan Pablo II, en un discurso a los profesores universitarios en la celebración del jubileo de las Universidades. Es obvio que, junto a esta gran misión, está el respeto por las diferencias de creencias y por la individualidad.

La idea es que cada estudiante sepa que la gracia es superarse cada día para dar lo mejor de sí a los otros. Por ello, desde nuestro rol en la gestión, consideramos que es importante que los estudiantes conozcan que lo que hacen por la comunidad es propio para lo que fueron formados, como un pedido especial de compromiso humano, el dar hacia los otros, dado que es lo que los transforma en personas de bien. Por ello es un deber que tienen, dado el privilegio alcanzado, al haber sido formados como profesionales, en permanente búsqueda de su misión con los demás.

Esta Universidad fue creada en 1956, como Universidad del Salvador, viniendo del Instituto de la Compañía de Jesús. Su misión fue crearse como Universidad para universalizar los conocimientos a la luz del Humanismo

Cristiano. Esto fue y es nuestra impronta, una de las primeras universidades privadas y católicas del país; algunas de sus carreras fueron creadas siendo primeras en Latino América.

En un homenaje al año de la muerte de quien fuese el fundador sacerdote jesuita Dr. Juan Ramón Rodríguez Leonardi, de las Facultades de Psicología y Medicina, el 25 de junio de 2003,⁷ se lo recordaba de esta manera: “Con el Dr. Rodríguez Leonardi. Nos reuníamos todos los domingos a la tarde en los patios del Colegio del Salvador, para conversar los dos, corregir y plantearnos como enseñar, en esas tardes comenzó la experiencia de lo que constituye el planteo intelectual, característica propia e insustituible de las auténticas universidades, donde el que más sabe habla y expone y el discípulo escucha, pregunta, acuerda o discrepa, aprendiendo en cada una de estas actitudes lo que la sabiduría del maestro le trasmite con sencillez. Lo menos que el discípulo aprende es el respeto por la verdad, la necesidad de exponer con claridad y toma conciencia de lo limitado y maravilloso que es el cerebro humano, cuando trabaja con honestidad y orden”.

Así fueron desgranando temas de biología, moral, filosofía, psicoanálisis, lo que después conformaría los primeros planes de estudio de las carreras de Psicología y de Medicina.

El homenaje fue plasmado en un libro⁷, en ese espíritu está claro se formaron los primeros profesionales, fueron las primeras facultades de psicología y de medicina privadas de toda Latinoamérica, fueron los primeros egresados como licenciados en Psicología y Médicos; el perfil de graduado marcó los pasos para el actual perfil, la misión ya en ese momento fue formar brillantes profesionales éticos y con profunda fe en su labor.

Cumpliendo ya los 60 años, como Universidad, es fundamental retomar y continuar con el hacer crecer a nuestros graduados con una formación íntegra en valores, capacitados para afrontar los desafíos el siglo 21. Es de destacar que el perfil del graduado de las diferentes Unidades Académicas, sin perder su esencia particular, deben considerar el ser formado en las competencias para la creatividad y el asombro, para la construcción y la generación, para el pensamiento y la imaginación, para la aventura y para el riesgo. (Homenaje al Dr. Profesor Juan Ramón Rodríguez Leonardi, 2003)

Formar profesionales de la Salud y de la Educación implica, más allá del profesionalismo, dar los conocimientos necesarios para que los estudiantes colaboren en la transformación de la sociedad, que puedan salir con hambre de conocimiento y de entrega auténtica. Para ello es sumamente importante la formación cultural, en forma conjunta con una formación generalista y pluralista, guiados siempre por el respeto a las grandes teorías, pero dejando la posibilidad de formar sujetos capaces de refutar o de crear nuevos horizontes para el hombre desde su quehacer, guiados por el respeto y el cuidado del otro.

Para sumar a la búsqueda de profesionales graduados desde la fe y con pasión por el respeto a la verdad, es necesario desarrollar un programa donde se puedan alentar las competencias morales de los estudiantes, asumiendo como metodología el plantear en las asignaturas el desarrollo de situaciones que lleven a los sujetos a aprender a argumentar y resolver dilemas éticos que los ayuden a poder sostener sus ideales, o al menos a poder defenderlos.

Para eso alentamos a los profesores, a que velen por estudiantes activos, que puedan cuestionar y que apliquen un pensamiento crítico, no reproductivo o afirmativo; claro que esto implica un gran trabajo por parte de los docentes, ya que muchas veces se encuentran con aprendices que vienen ya con un tipo de pensamiento pasivo, que debe ser modificado. Para ello, siguiendo las ideas de John Henry Newman (MacIntyre, 2012), a lo que se aspira es a lograr, mediante las enseñanzas de los docentes, la perfección o virtud del intelecto (Newman, 1982: 84), o sea, filosofía, conocimiento filosófico, ensanchamiento de la mente o iluminación.

La formación de los estudiantes debe ser generalista, esto es, dar diferentes saberes, tomando a cada asignatura desde la ciencia que le corresponde, entendiendo que una no es sin la otra. El valor será comprender a la psicología como ciencia, a la filosofía, a las neurociencias, como tales, pero con un valor de complementarias entre ellas, ya que, al decir de Newman, toda ciencia es por sí sola incompleta y parcial. Por ello es fundamental el trabajo con los docentes, para que entiendan, que debemos vencer, el carácter egocéntrico de cada materia, ya que para cada docente a veces su asignatura es el centro del universo del plan de estudio, para formar redes de conocimientos.

Es oportuno comenzar a trabajar por ejes de formación, animarnos a trabajar en equipo con los docentes, viendo qué se trabaja en cada materia, para complementarse. La misión y centro en la formación son los estudiantes: a ellos hay que formar, no solo desde los contenidos, sino también de valores que le permitan trascender y poder superarse. Tenemos que intentar, al decir del Padre Quiles, que los alumnos tengan el desafío de conocerse a sí mismo y que sean desde su sí mismo.

La propuesta, siguiendo las ideas de Newman, es que les demos herramientas para transformarse y que así se transformen sus mentes, de manera que cada individuo sea diferente al egresar, superándose a sí mismo. Es de esperar que podamos aumentar la capacidad de juicio crítico de los aprendices, para que sean sujetos capaces de utilizar intuiciones y argumentos de una diversidad de disciplinas para razonar en determinados temas complejos.

El aprendiz es un ser activo participante, y no ha de presuponerse que viene a clase sin nada. Se entiende que el estudiante, más allá de lo que debe leer o traer estudiado al aula, no es una tabula rasa que hay que llenar de contenidos. Es valorado e invitado a dar de sí lo mejor, para que, interpelado por los conocimientos, pueda crear conocimientos nuevos.

En su formación, deberemos darle una pluralidad de saberes. Es sabido que la filosofía es la ciencia que permite ver los conocimientos en forma conjunta. Es fundamental coincidir con la mirada de San Agustín: Ama y serás lo que quieras. Es desde aquí que valorar que amen lo que estudian es una tarea diaria en el desarrollo de la currícula de los futuros profesionales.

La profesionalización es necesaria, pero las personas deben tener una formación humanística. Debemos formar personas que piensen correctamente e intelectualmente. De aquí que para formar sujetos críticos que piensen se debe valorar que investiguen, debatan y se involucren en la cultura.

Es misión de las Unidades Académicas, coincidiendo con la autora Martha Nussbaum, que los aprendices de las diferentes carreras participen en jornadas culturales, además de las curriculares. De esta forma, fomentamos sujetos que sean más plásticos, flexibles y creativos. Al decir de la autora, la educación humanística fortalece las capacidades de la imaginación y la independencia de criterio, que son fundamentales para una cultura innovadora.

Debemos promulgar la independencia de criterio, y desde aquí desarrollar el programa de Pedagogía universitaria, donde concurren docentes de diferentes disciplinas. Esto favorece la creatividad para resolver muchos desafíos de la tarea diaria de los docentes. Los docentes de una disciplina humanística pueden ayudar a hacer comprensible lo que para un docente de ciencias duras es un obstáculo; y seguro que un docente de ciencias duras puede aportar una respuesta a lo que a un docente de una disciplina humanística se le presenta como un desafío.

El trato con cada estudiante debe hacerse personalizado y socializado a la vez, porque debemos desarrollar el potencial de los estudiantes. Sabemos el piso, pero no el techo, a donde llegaremos. Provocar debates, trabajar más lo práctico y dejar que lo teórico lo vayan a cuestionar e interpelar, enseñarles a argumentar, analizando sus argumentos, provocando su hambre de conocimiento, atendiendo a la diversidad del aula. La clase es una pequeña polis, donde el pensamiento socrático es parte de la clave. Provocarlos a que escriban y luego a que aprendan a autocorregirse, más allá de la corrección del docente. Saber esperar y tolerar la frustración de que lo corrijan varias veces, dosificar la información, no atiborrarlos, esperando siempre la oportunidad de la pregunta.

El logro máximo es el desarrollo de la autonomía de sus pensamientos. Pero para vencer un conductismo que viene de años y de otros sistemas, debemos ser prudentes, y lograr que sean responsables de sus pensamientos y de la necesidad de su esfuerzo para aprender, derrotar el aburrimiento, sin ser confundido con el esforzarse, siempre ha de costar aprender, aunque sea desde el placer.

Pero estarán más convocados, si se sienten que son ellos lo que construyen y dirigen su propio barco. Debemos formar sujetos que buceen, no que surfeen. Los surfistas van por arriba de las olas y llegan rápido a la orilla, pero sin tanto aprendizaje. Si bucean, van a lo profundo, tardan en llegar, pero fijan los conocimientos.

La educación en las facultades y escuelas son un proyecto social y presencial; aunque sean nativos digitales, aunque deban usar y usen las TICs, se necesita mirarlos, acompañarlos y que aprendan a ser solidarios con sus

compañeros, que puedan resolver en conjunto sus desafíos, y que sean tolerantes de las diferencias.

Pero para todo esto debemos darles las herramientas, hechos concretos desde donde partir, habilidades que puedan copiar de nosotros, lo que nos da también un gran compromiso. Todo el tiempo sacan modelos, somos espejos, de ahí la necesidad de plantearse la formación del ser docente como algo científico y que también debe ser interpelado.

El aprendizaje no debe ser abstracto, coincidiendo con Dewey y con Rousseau; las acciones que le damos deben ser cargadas de significancia, sentimiento y curiosidad.

El planteo es el de un aula donde se favorezca un clima áulico, porque siempre seremos facilitadores favoreciendo las relaciones empáticas, es decir, la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, de interpretar con inteligencia el relato de esa persona y de entender sus sentimientos, los deseos, las expectativas. En el caso de la formación de profesionales es fundamental, ya que se trata del otro, por ende estar desde el otro y con otro es poder saber lo que le pasa a ese sujeto. Por otro lado, el favorecer la empatía y las relaciones interpersonales promueve las actitudes pro sociales y contribuye a la no violencia. Por ello, la educación de las emociones es hoy una alfabetización que se suma a las académicas.

La pregunta entonces que invitó a este escrito fue qué perfil de graduado o profesional se requiere hoy para contribuir con la humanidad y por sobre todo qué clase de hombre egresa de la USAL. La respuesta es: un sujeto creativo, de grandes valores cristianos, que posea un pensamiento crítico, que pueda pensar en forma autónoma con su propio criterio, que sea un hombre de bien y solidario. Para esto se debe articular la formación del cuerpo académico, como algo fundamental. Son el alma. Los docentes deben ser escuchados, poseer un espacio donde puedan debatir y hacer propuestas; son claves las reuniones por eje, por año del plan de estudio, por área y por ciclos.

El trabajo desde las tutorías debería tener cada año un tutor a cargo que vele por escuchar a los alumnos, que vea el funcionamiento de las carreras y que desarrolle programas que alienten a estos objetivos, que obviamente se desprenden de la misión y visión de la USAL. Son clave también los académicos trabajando en cada estructura de la formación y en extensión, que

es nuestra llegada a la comunidad y a las necesidades de la misma, en la investigación. Nuestras líneas de investigación plantean desde una mirada científica el estar para los demás y en especial para los más vulnerables; es clave en estas dos estructuras la participación de aprendices, ya que ellos están aprendiendo de nosotros, así armamos una cultura de participación activa al servicio del otro.

Es sumamente importante mencionar la libertad y la pasión que entregan las autoridades de la USAL y que se vuelcan a las facultades y escuelas, y así son sentidas y transmitidas a la comunidad de actores de cada Unidad Académica. También hay un lugar especial para los administrativos: son parte de la columna vertebral de la USAL; su participación con los académicos y la autoridad dan el soporte integral a la formación.

La propuesta actual es la de desarrollar planes de estudios que contemplen ejes transversales, donde se vislumbren los valores, la ética y la creatividad, para alentar a las emociones, siendo siempre sostenido desde la pasión, que como graduados de la USAL, nos caracteriza. Por ende, hoy más que nunca: ciencia a la mente y virtud al corazón.

Para concluir, nos parece oportuno transcribir las palabras que mencionase el Dr. Umberto Eco cuando le entregaron el Doctorado Honoris Causa en la Universidad Hebrea de Jerusalén: “En el libro primero de los reyes 9.11, a Elías, se le comunica que el Señor no está ni en el viento huracanado, ni en el temblor de la tierra, ni en el fuego, ni en la agitación, sino en la brisa suave”. El Señor no está en el ruido de este mundo, sino en la búsqueda silenciosa. Esto es: la búsqueda de la verdad. Por eso, según él, las universidades tienen que ser lugares de silencio: silencio para escuchar lo que el ruido del mercado, del consumo, de la moda y la agitación no dejan oír, pero que son clamorosos.

Referencias

- Bauman, Z. (2005), *Modernidad Líquida y Fragilidad humana*, México: FCE.
- Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES) (2009), Declaraciones y plan de acción, en *Perfiles educativos*, 31 (125), 90-108.

- MacIntyre, A. (2012), *Dios, filosofía, universidades. Historia selectiva de la tradición filosófica católica*, Granada: Editorial Nuevo Inicio.
- Pozo Municio, J. I. (2001), *Aprendices y maestros, la nueva cultura del aprendizaje*, Madrid: Editorial Alianza.
- Quiles, I. (1994), Interpretación Filosófica Histórica del quinto centenario de la Evangelización de América, en *Obras de Ismael Quiles S.J*, 25 ediciones, Buenos Aires: Depalma.

CINE Y ÉTICA EN LA EDUCACIÓN.
De la hermenéutica del lenguaje a la
hermenéutica de la imagen

María Elisa Crowe

e-mail: elisa.crowe@usal.edu.ar

Resumen

El presente trabajo indaga en las reflexiones que sugieren un desplazamiento en las ciencias hermenéuticas desde el paradigma texto al paradigma imagen en busca de hacer patente las cuestiones que están presentes, desde el reconocimiento del giro lingüístico y el giro icónico, en el uso de la imagen como recurso didáctico y estrategia de enseñanza-aprendizaje. Dichas estrategias sugieren ser no solo una simple exigencia vigente en nuestra cultura sino el arraigo en otra forma de pensamiento que requiere ser tenida en cuenta

Palabras clave: imagen, aprendizaje, giro icónico

Abstract

This paper explores the reflections that suggest a shift in hermeneutic sciences from the paradigm text to the image paradigm in search of making patent issues that are present, from the recognition of the linguistic turn and iconic turn, in the use of the image as a teaching resource and teaching-learning strategy. These strategies suggest to be not just a simple current demand in our culture but the rootedness of another way of thought that requires consideration.

Key words: image, learning, iconic turn

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit untersucht die Reflexionen, die einen Wechsel der hermeneutischen Wissenschaften vom Textparadigma zum Bildparadigma vorschlagen. Dabei ist sie auf der Suche nach einer Verdeutlichung der Fragen, die sich ausgehend von der Anerkennung der linguistischen Wende und der ikonischen Wende hinsichtlich der Verwendung des Bildes als didaktische Ressource und Lehr-Lern-Strategie stellen. Diese Strategien erscheinen dabei nicht nur als eine einfache, in unserer Kultur gültige Forderung, sondern wurzeln in einer anderen Denkweise, die berücksichtigt werden muss.

Schlüsselwörter: Bild, Lernen, ikonische Wende

Original recibido: abril de 2017

aceptado: mayo de 2017

María Elisa Crowe es Licenciada y Doctora en Filosofía por la Universidad del Salvador. Profesora Consulta en Grado y Postgrado, e investigadora principal (USAL). Presentación y publicación de artículos en Jornadas Científicas.

Introducción

Este trabajo indaga en las reflexiones que sugieren un desplazamiento en las ciencias hermenéuticas desde el paradigma texto al paradigma imagen en busca de hacer patente las cuestiones que están presentes, desde el reconocimiento del giro lingüístico y el giro icónico, en el uso de la imagen como recurso didáctico y estrategia de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta que las estrategias de aprendizaje incluyen todo pensamiento, comportamiento, creencias y emociones facilitadoras de la adquisición, comprensión o posterior transferencia de conocimientos, habilidades y competencias nuevas. Dichas estrategias sugieren ser no tan solo una simple exigencia vigente en nuestra cultura, sino el arraigo en otra forma de pensamiento que requiere ser tenida en cuenta. Interpretamos la reflexión sobre la misma como una forma de pensamiento que se muestra capaz de clarificar y aprovechar las posibilidades cognitivas que hay en las representaciones y presentaciones no verbales, dado que el “giro icónico” denota que lo que está en juego no son sólo fenómenos superficiales de la cultura actual, sino sus presupuestos fundamentales. La imagen se convierte en clave de reconocimiento y reflexión filosófica. Pensar la imagen y sus formas de configurar sentido, tanto como adentrarse en las posibilidades de un pensamiento en imágenes nos instala en nuestra actualidad. Tratamos de integrar los aportes de una filosofía de la imagen a la educación, especialmente de una ética aplicada.

Transformación educativa

Sabemos que no sólo cambia culturalmente lo que se aprende sino también los procesos del aprendizaje. “Hay que conocer esas nuevas demandas no sólo (o incluso no tanto) para atenderlas cuando sea preciso, sino también, por qué no, para situarnos críticamente con respecto a ellas. No se trata sólo de adaptar nuestras formas de aprender y enseñar a lo que esta sociedad más

que pedirnos nos exige, a veces con muy malos modos, sino también de modificar o modular esas exigencias en función de nuestras propias creencias, de nuestra propia reflexión sobre el aprendizaje, en vez de limitarnos como autómatas, eso sí, ilustrados, a seguir vanamente los hábitos y rutinas de aprendizaje que un día aprendimos.(...) Una forma más sutil, enriquecida, de interiorizar la cultura, en este caso la cultura del aprendizaje, es repensarla en vez de repetirla, desmontarla pieza a pieza para luego volver a construirla, algo más fácil de lograr desde la distancia de la historia” (Pozo, 2008: 31).

Coincidiendo con la propuesta -y a la vez aún vigente desafío- de Pozo, pensamos las imágenes como portadoras de sentido para motivar, promover, orientar valores, actitudes y habilidades morales. El uso de la imagen como estrategia didáctica se ha tenido en cuenta para desarrollar competencias que también son necesarias en la formación integral de los alumnos en su adolescencia, tales como la conciencia emocional, la regulación de emociones, la autoestima y la empatía, imprescindibles para la comprensión de sí mismo y del otro. Consideramos a las mismas como el primer paso hacia el desarrollo de las competencias morales, necesarias para la vida en la sociedad contemporánea, entendidas como habilidades para tomar decisiones ante situaciones que conllevan un dilema moral.

Las investigaciones y trabajos centrados en la imagen en educación han ahondado incluso en la necesidad de una alfabetización icónica, desarrollando las posibilidades del uso de las imágenes en tanto representación.

Queda un aspecto poco investigado en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje que es el de la justificación del uso de las imágenes movimiento como presentación no ya en la educación propia del arte, sino también en la educación moral. Estudiar las imágenes como forma de presentación y no sólo representación, amplía el campo de estudio a objetos visuales portadores de sentido y de valores. Pensar las imágenes en tanto presentación aporta justamente al espacio de la educación los fundamentos para motivar, promover y orientar la adquisición y el desarrollo de las competencias morales en su punto de partida. Tenemos presente que llegamos a la autoconciencia al ser interpelado por el otro, ya que el diálogo con uno mismo se hace posible con la interiorización del diálogo real con los otros. El camino es el del diálogo interior y exterior.

La “autoconciencia” es comprendida también como la habilidad práctica que conlleva competencias tales como la correcta autovaloración, confianza, conciencia y estima de sí; todas son necesarias para lograr el desarrollo de la habilidad de la empatía que supone la optimización de competencias tales como la comprensión de los otros y la orientación hacia los otros, potenciando, por ejemplo, la aceptación de la diversidad y la conciencia política. Consideramos que tanto el cine como las series configuran un modo de ponerse en lugar del otro. Coincidimos en pensar que el cine expone por fuera la operación más propia de la percepción y la inteligencia humana (Marrati, 2003) e incentiva al desarrollo de la inteligencia emocional e intelectual imprescindibles para la mencionada toma de decisiones. El cine es un arte de la imagen, y la imagen fascina a todos. Está en la frontera entre el arte y lo que no es arte. El cine es la perfección del arte de la identificación. (Badieu, 2004)

Cine y Ética

El cine retiene algo de todas las artes. “En tanto que pintura sin pintura, música sin música, novela sin psicología, teatro en el encanto de los actores, el cine es la popularización de todas las artes, y por eso tiene vocación universal. (...)...para explicar por qué el cine es un arte de masas, hay una última hipótesis, que es la de su alcance ético. El cine es un arte de las figuras, no solamente de las figuras del espacio, no sólo de las figuras del mundo exterior, sino de las grandes figuras de la humanidad en acción, como una suerte de esencia universal de la acción. Son formas fuertes, encarnadas, de los grandes valores que se discuten en un momento dado” (Badieu, 2004: 33-34). Lo que distingue al cine es su producción de imagen-movimiento. Las otras artes visuales desde la música a la pintura, de la escultura a la fotografía, producen imágenes estáticas, el cine pone en movimiento las imágenes mismas. No primitivamente sino desde la introducción de la cámara móvil y el montaje se logran imágenes-movimiento. “El viraje de la experiencia de que el cine, en sus grandes momentos, es capaz, consiste por cierto en el hecho de deshacer lo que nuestros hábitos, nuestras necesidades y nuestra pereza han hecho, para dar a ver lo que el ojo humano no está hecho para ver. Pero lo que el cine da a ver son las percepciones, los afectos, las relaciones de pensamiento que el

cine supo crear. La tarea “inhumana” de la filosofía y del cine, como de todo arte y de toda ciencia, consiste siempre en el hecho de ir más allá o más acá, en todo caso además, de lo que se fija en nuestros hábitos de percepción, de sentir y de pensamiento. (Marrati, 2003: 46-47)

Es innegable que se han dado profundas transformaciones causadas en la cultura por, no sólo pero sí especialmente, la tecnología. Las transformaciones en las técnicas y tecnologías de la imagen han tenido consecuencias en los significados de la imagen. En el último siglo desde “...la aparición de la fotografía y el cine hasta los vertiginosos cambios de las últimas décadas en las formas de imágenes digitales y sus maneras de transmisión instantáneas y globales en Internet, el desarrollo de nuevas técnicas y tecnologías trae consigo forzosamente nuevas formas de producción, de lectura, de recepción, de consumo, de intercambio de imágenes” (García Varas, 2011: 50).

Las imágenes- movimiento, propias del cine (que aporta justamente al ámbito de la educación los fundamentos para motivar, promover, orientar la adquisición y desarrollo de las competencias morales en su punto de partida), nos han conducido a indagar en busca de un contexto desde donde abordar y reconocer el hecho de la constitución, a partir de los años noventa, de un campo de investigación interdisciplinar denominado “ciencia de la imagen” el cual ha revitalizado los estudios acerca de la misma. En su origen encontramos el diagnóstico de un giro hacia la imagen en la cultura. El mismo se expresó bajo la denominación “giro icónico” en Alemania y “giro pictorial” en Estados Unidos nombrando un cambio de perspectiva respecto al “giro lingüístico”.

Reconocimiento y acuñación del concepto “giro icónico” y del concepto “giro pictorial”

“Giro icónico” y “giro pictorial”, aparentemente con un mismo significado y tan solo diferencia de nombre, sin embargo, muestran un similar y paralelo reconocimiento de un cambio en la cultura desde el eje del lenguaje al de la imagen. Se distinguen por ser dos lecturas diferentes de este giro que han dado, asimismo, nacimiento a dos espacios de investigación de la imagen, la “ciencia de la imagen” en Alemania y los “estudios visuales” en Estados Unidos y Gran Bretaña.

La obra *¿Qué es una imagen? (Was ist ein Bild?)*¹, de Gottfried Boehm, compilación de escritos de distintos autores con el objeto de iniciar un diálogo académico metódico, constituyó la raíz referencial del reconocimiento del paso, en la filosofía y ciencias humanas, del paradigma texto al paradigma imagen. Si bien esta compilación se fue gestando en los ochenta el libro se publicó en 1994. Muestra la posibilidad de un nuevo campo de investigación interdisciplinar, ya que Boehm tiene la convicción de que la imagen no puede reducirse a ser el objeto de estudio de una sola disciplina. Las imágenes llevaban siendo el centro de reflexiones filosóficas especialmente desde Kant a Husserl y Heidegger pasando por Nietzsche, Freud Wittgenstein. E incluso, entre otros, Merleau-Ponty y Lacan.

Boehm denomina al mencionado cambio de paradigma: “giro icónico”. Teoriza acerca de la imagen como fundamento del pensar. Subrayando la diferencia entre palabra e imagen, cuestionando el lugar subalterno de la imagen respecto a la palabra. Proponiendo que la imagen crea conocimiento con una lógica propia y el significado nace de la imagen misma. Recurre Boehm a la fenomenología para cuestionar la imagen como signo.

Tal como señala María Lumbreras, “Se puede conceder a Boehm el mérito de haber colocado el interrogante ontológico de la imagen en el centro del debate” (Lumbreras, 2011: 246) y ser, junto a Horst Bredekamp y Hans Belting, referente necesario de la “ciencia de la imagen” (*Bildwissenschaft*) desde su iconocentrismo diferencial.

Por su parte, W. J. Thomas Mitchell reconoce que el giro pictorial comprende a las “disciplinas de las ciencias humanas y la esfera de la cultura pública”. Defiende la pre-existencia de giros pictoriales ya desde “las reflexiones de Platón y Aristóteles sobre las artes visuales y la opsis (representación teatral), (...) hasta la invención de la fotografía.” Detenerse en las imágenes puede depender tanto de una nueva tecnología como ser producto de un cambio social. El concepto de “giro pictorial” se encuentra plasmado en Teoría de la imagen (*Picture Theory*) publicada en 1994 aunque aparece por primera vez en “*Pictorial Turn*” ensayo publicado en 1992. Reconoce la influencia en la interpretación de las imágenes de los modelos lingüísticos que sustentan la semiótica y el pos estructuralismo. Tal como menciona Mitchell en la carta en

que responde a Boehm, en junio de 2006, luego de conocerse personalmente en el Coloquio de Viena organizado por H. Belting.

Se piensa a la visualidad como construcción social de la mirada. Una relación entre la imagen y las prácticas discursivas que la reconocen y delimitan. Una conexión entre ideología e iconología en un lugar que va desde lo epistemológico y cognitivo hacia el terreno de lo ético, político y hermenéutico.

W. J. T. Mitchell es referente de los “estudios visuales”, de raíz anglosajona, que han llegado a ser materia de estudio en universidades de Estados Unidos y Gran Bretaña. El “giro pictorial” coincide con el “giro icónico” en pensarse como pos lingüístico y pos semiótico, y se distingue en tanto que el primero se describe como un redescubrimiento de la imagen y una compleja interacción entre visualidad, aparato, instituciones, discurso cuerpo, figura. El segundo se instala en una ontología de la imagen o iconología.

Boehm como Mitchell, si bien descubren el giro hacia la imagen casi al mismo tiempo, pasando a ser punto de referencia para los estudiosos de la misma, diferirán ya desde la definición del giro. Ambos reconocen la coincidencia y las divergencias, tal como se muestra en dos cartas que intercambiaron en el 2006². En febrero, Boehm escribe: “...pues es bastante evidente que, pese a que nuestros presupuestos intelectuales y nuestras metas científicas son distintas, coincidimos en la opinión de que la pregunta por la imagen toca los fundamentos de nuestra cultura, y que plantea a la ciencia nuevos desafíos que no pueden ser resueltos de cualquier forma. Porque la ‘imagen’ no es simplemente un nuevo tema, sino que implica más bien otro tipo de pensamiento, un pensamiento que se muestre capaz de clarificar y aprovechar las posibilidades cognitivas que hay en las representaciones no verbales, que durante tanto tiempo han sido minusvaloradas.(...) Cuando al final leí tus obras y te conocí personalmente, tuve la impresión de que se habían encontrado en un bosque dos caminantes que habían atravesado el mismo apenas conocido continente de fenómenos icónicos y visuales, dejando tras de sí puntos de referencia para despejar el terreno de la ciencia, antes de proseguir sus respectivos caminos...” Y deja en claro que “...el giro icónico no se basa en una oposición fundamental al giro lingüístico, sino que más bien

asume el giro argumentativo que implica y lo lleva más lejos.” Y también que “Se demostró que el pensamiento estructural de la lingüística o la continua alusión a la superioridad del lenguaje verbal había conducido a un empobrecimiento de lo que la filosofía antigua había entendido como ‘logos’. Considerando que la pregunta que le sirve de guía es “¿Cómo producen sentido las imágenes?” (Boehm, 2011a).

En su respuesta de junio, Mitchell expresa: “Coincido plenamente contigo en que en la relación entre nuestros dos ‘giros’ no existe prioridad; más bien se trata de caminos paralelos en el bosque. Ahora nos encontramos en el mismo claro y que podemos comparar nuestros itinerarios, se presenta quizá la oportunidad de reorientarnos. (...) Apenas sabía que, cuando estaba planteando este pasaje, ya estaba planeando la pregunta ‘¿qué quieren las imágenes?’, una pregunta inspirada por el encuentro subjetivo, tanto en escenas de reconocimiento, y, sobre todo, por la intuición de que el problema de la comprensión de imagen está profundamente ligada, conectada con el de la comprensión del Otro. Quizá sea en este terreno hermenéutico donde finalmente se han encontrado nuestros giros y vueltas dentro del mundo de las imágenes” (Mitchell, 2011: 86).

Mitchell acuerda con Boehm que, sea lo que fuere que implique el giro pictórico, debe ampliar el campo de la hermenéutica desde una relación novedosa tanto con la ciencia como con la técnica. El encuentro de las dos visiones sobre el giro, icónico y pictorial se muestra pues en el terreno hermenéutico. Nos detendremos en el giro icónico y quien acuñó tal concepto, Gottfried Boehm.

Qué sea la imagen. Hacia una ontología de la imagen

Boehm asevera que lo que “está en juego no son sólo fenómenos superficiales de nuestra cultura, sino sus presupuestos fundamentales” (Elkins, 2010: 87), ya que el logos es “más que verbal”, más allá del decir encontramos el mostrar. La imagen se realiza al percibir. “El logos no es solamente la predicación, la verbalización y el lenguaje: su campo es considerablemente más amplio. Por ello es importante que sea cultivado” (Boehm, 2011b: 106). Las imágenes no sustituyen visualmente lo real, sino que lo muestran de otro

modo. El historiador del arte y filósofo apunta que dicha “dimensión pre-nominal”, fundamento de las proposiciones ya fue identificada por Husserl en el “mundo de la vida”. Entiende que en el siglo XX se dieron dos pasos conducentes a mostrar la necesidad de una ciencia de la imagen, que plantee la pregunta ¿qué sea la imagen?, es decir, sea tanto una ontología como una iconología. “En lo esencial, el nombre icono-logía sería el sucedáneo comprensivo metodológico de la tarea que supuestamente tendría que llevar a cabo la historia del arte: la comprensión y la interpretación del logos de la imagen en su condicionamiento histórico, perceptivo y saturado de significado” (Bohem, 2011a: 63).

Como primer paso subraya que teniendo en cuenta que en la filosofía del siglo XX se ha realizado una crítica del lenguaje como creación de sentido desde diferentes puntos de partida, tal como se aprecia en las obras de Husserl, Freud, Wittgenstein, Heidegger, Merleau Ponty, Derrida, Castoriadis. La crítica del lenguaje, reconocida y descrita por Rorty como giro lingüístico, ha intentado mostrar que todo conocimiento procede del lenguaje.

El segundo paso se efectuó al examinar la capacidad del lenguaje y notarse que éste es sobrepasado, ya que “la fundamentación de la verdad de las proposiciones debe echar mano de medios extralingüísticos,” por lo cual la crítica del lenguaje restituye a las imágenes, tanto a las que hay en nosotros como en el habla, su función de mostración pre-nominal. “...son las evidencias intuitivas e icónicas las que ayudan al lenguaje a realizar las posibilidades del lenguaje. Con ello se vislumbra un desplazamiento epocal: el logos deja de dominar la potencialidad de la imagen para admitir, a la inversa, su dependencia respecto a ella. La imagen encuentra acceso al círculo interior de la teoría, que es decisivo para la fundamentación del conocimiento” (Boehm, 2011b: 98).

De este modo, Boehm muestra que la relación entre “giro lingüístico” y “giro icónico” consiste en que el giro icónico asume y lleva más lejos, es decir amplía el giro lingüístico: es su consecuencia. Y aún más: “...remite al “giro de todos los giros”: el giro copernicano que Kant ha emprendido en la *Crítica de la razón pura* (...) la reflexión sobre las condiciones del conocimiento es la premisa indispensable de toda ciencia que pretenda no quedar expuesto al reproche de falta de rigor o al objetivismo ingenuo” (Boehm, 2011a: 60).

Ello llevó a Boehm a pensar la interpretación de la imagen como “logos” y acto creador de sentido: a un logos no verbal e icónico y a un reconocimiento de la existencia de un giro icónico, dando paso a un proyecto de largo alcance, como así también a un debate que se ha ido ampliando y extendiendo de modo multidisciplinar en las últimas.

A partir del 2007, el *Art Institute* de Chicago realiza un seminario anual con diferentes temas. El seminario del 2008³ se centró en la teoría de la imagen. Fue dirigido por James Elkins y Gottfried Bohem. El debate entre Elkins, Boehm, Mitchell y Aud Sissel Hoel, entre otros estudiosos, se dedicó a la cuestión “qué es imagen”. Se mostró, entonces, la variedad de fenómenos entendidos como “imagen”, así como la diversidad de teorías y tradiciones de interpretación de la misma; se subrayó que dicha diversidad no debe ser anulada sino que constituye un elemento central de la ciencia de la imagen. Se le pregunta a Boehm acerca de la diferencia entre su aproximación a la ontología y la ontología en el sentido metafísico tradicional, y él, luego de clarificar que “ontología” supone discutir “el acontecimiento o el proceso icónico prevaeciente, la imagen o la imagen en su singularidad. Los aspectos generales y teóricos recaen en el fenómeno en sí mismo” (Elkins, 2010: 152), contesta que su posición parte de la crítica a la metafísica tradicional y la ontología “que fue establecida durante el siglo veinte por filósofos como Husserl, Wittgenstein, Heidegger, Whitehead, Derrida y otros. El punto central es que los términos generales (es decir, ontológicos) no descienden del cielo de las ideas, sino que dependen de procesos en el tiempo, la historia y la percepción. Si uno quiere establecer una teoría -o, como decimos, una ontología de la imagen-, este griego “on” debe ser derivado de nuestras experiencias en el tiempo. Husserl llamó a estos actos de experiencia *intencionalidad*, Heidegger *Dasein* o historicidad, los filósofos analíticos debatieron acerca de los juegos de lenguaje (*Sprachspiel*) y basaron su argumentación teórica sobre una crítica del lenguaje. Tras estas críticas, la ontología ya no es pura; es menos general y ya no se eleva sobre la realidad sensorial. Por ello, una teoría de la imagen debe estar ligada a aquellos procesos de experiencia, al dominio de los efectos y los afectos, a los ojos del espectador, sus interpretaciones explícitas o implícitas. La imagen como objeto teórico es un acto concreto en el sentido del verbo latino *concreescere*, que

significa crecer junto con otro, acrecentarse. Lo general y lo individual son una única cualidad” (Elkins, 2010: 152). La cuestión de “qué sea una imagen” apunta a una ontología concebida por Boehm como la idea de que las imágenes tienen algo no lingüístico, algo fuera del lenguaje y de la lógica tradicional, algo que requiere ser experimentado como puro.

Giro icónico y diferencia icónica, descubriendo la lógica de la imagen

El reconocimiento de un giro de la cultura hacia la imagen centró la atención de numerosas disciplinas que convergieron constituyendo, en Alemania, las denominadas ciencias de la imagen. Las disciplinas centrales han sido, y son, la historia, la teoría del arte y la filosofía. La filosofía recupera su tradición de estudio de las imágenes, la imaginación, la visión y la mirada, y se detiene especialmente en el análisis de las condiciones y procesos de producción de sentido. (García Varas, 2011) Desde una mirada más atenta encontramos en la ciencia de la imagen el hecho de abarcar una diversidad de fenómenos entendidos como imagen, como así también los diferentes sentidos de los términos usados para nombrarlas y las distintas teorías y tradiciones de interpretación, que es lo que se mostró en el debate del seminario efectuado en Chicago en el 2008. Consecuentemente, el diálogo conllevó la creación constante de acuerdos, aclaraciones y delimitación de terrenos comunes.

Tenemos presente que la reflexión de Boehm se inscribe en la corriente fenomenológica fundada en las corrientes de la percepción, por lo cual se “hace hincapié en las características perceptivas específicas que la imagen pone en juego” (García Varas, 2011: 32); en ella influyó la hermenéutica de Gadamer, de quien fue discípulo.

Por lo cual, en el marco del mencionado seminario de Chicago, James Elkins requirió de Boehm la explicitación de la relación de la lógica y su uso en el ámbito de la imagen y algunos términos que el mismo ha ido alumbrando, a partir de la pregunta sobre lo que es la imagen, tales como “diferencia icónica”, el “logos del icono”, la “inteligencia icónica” y el “pensar lo icónico”. Nos detendremos brevemente en el significado de “diferencia icónica” y “lógica de la imagen” a partir de la respuesta de Boehm.

Quien muestra, partiendo del término “iconología”, que el abordaje del icono tiene dos caras, necesita desarrollar ideas sobre el sentido interno del icono. En la iconología, el logos es tematizado como icono. Ello lleva a la cuestión de diferenciar entre estructuras de lenguaje y estructura que generan sentido internamente en la imagen. Los mecanismos que hacen posible esa *distinción* están en relación a la “diferencia icónica”. Una cualidad de la que participan todas las imágenes. “Tiene que ver con diferencias transformadas histórica y antropológicamente entre un *continuum* -fondo, superficie- y lo que es mostrado *dentro* de este *continuum*. (...) La diferencia icónica, en el sentido en el que yo la entiendo aquí, es la consecuencia de una interacción, de una intersección, o de un agrupamiento de estas dos clases ontológicas, que son totalmente diferentes. Son como el agua y el fuego, pero son una” (Elkins, 2010: 151).

Boehm subraya la cualidad de la imagen como presentación y no tan sólo representación. “Lo humano se define a partir de la manifestación material de algo inmaterial que con dicha manifestación se hace visible” (Boehm, 2011b: 91). El contenido creado se hace visible en la diferencia icónica denotando algo ausente. “El poder de la imagen quiere decir: dejar ver, *abrir* los ojos o, dicho brevemente, *mostrar*” (Boehm, 2011: 92) es más, la diferencia icónica “permite que se haga presente una regla de contraste visual, en la que a la vez se crea una visión de conjunto. Las síntesis icónicas ya se dan en nuestra estructura perceptiva” (Boehm, 2011b: 102).

La “diferencia icónica” es el traslado de la estructura de contraste de imagen, propia de la metáfora, a la imagen visual: ver lo uno a través de lo otro. Descubrir la estructura de contraste propia de la imagen, diferencia icónica, pero con un orden distinto a la del lenguaje, muestra que la imagen origina su sentido independientemente del discurso. Luego la imagen posee una lógica propia.

Sin embargo, si bien la lógica en su sentido tradicional no puede ser aplicada en el campo de la imagen, en ese contexto “lógica” significa “la determinación de las reglas que se ponen en juego cuando uno observa los mecanismos de las imágenes y las imágenes. Estas reglas tienen que ver con los fenómenos visuales. Por ejemplo, está el recién mencionado fenómeno del *contraste*: éste es, bajo mi punto de vista, una condición “lógica” de la imagen, forma la base

del poder de diferencia icónica, la cual genera sentido” (Elkins, 2010: 152). Lo cual permite discutir la lógica como fenómeno visual fuera del lenguaje, es decir, buscar las estructuras de sentido específicas de las imágenes.

Es de notar que la pregunta sobre lo que es la imagen ha ido desplazándose hacia la pregunta sobre los mecanismos y procesos de creación de sentido icónicos. Dos obras de Boehm son signo de dicho desplazamiento: *Qué es una imagen* (1994) y *Cómo crean sentido las imágenes* (2007).

Anteriormente, Boehm escribió en 2004: “¿Más allá del lenguaje? Apuntes sobre la lógica de las imágenes”⁴. Muestra la necesidad de “comprender cómo funciona la producción icónica de sentido”. Allí sostiene la tesis de que las imágenes tienen su propia lógica: “las imágenes tienen una lógica propia y exclusiva, entendiendo por lógica la producción consistente de sentido a partir de verdaderos medios icónicos” (Boehm, 2011b: 87). Demuestra esta tesis haciendo ver que la lógica de las imágenes no se constituye a partir del modelo de formas lingüísticas, pues no se realiza al hablar sino al percibir. Tiene presente que: Husserl identificó en el “mundo de la vida” la dimensión “pre-nominal” que es fundamento de las proposiciones; Freud identificó dicha dimensión en la “corriente de representaciones” que convierten en procesos secundarios al pensamiento y al juicio; Wittgenstein lo halló en el concepto “parecidos de familia”. Concluye que “las proposiciones del lenguaje, del logos por tanto, no pueden sustentarse sobre sí mismas” (Boehm, 2011b: 97). Muestra como la fuerza de las imágenes reside en la relación de las mismas con lo indeterminado, analizando una obra de Monet. “La *diferencia icónica* permite que se haga presente una regla de contraste visual, en la que a la vez se crea una visión de conjunto. Las síntesis icónicas ya se dan en nuestra estructura perceptiva. Lo único que hacemos es adaptar a lo icónico el proceso que consiste en focalizar repetidamente dentro de un campo de visión variable, proceso que constituye el único modo de ver del que dispone el ser humano. (...) Pero lo decisivo para la creación de sentido es la reactivación en la imagen de la experiencia latente de ver, pues sólo así es como la imagen vista se vuelve verdadera y *completamente* imagen” (Boehm, 2011b: 102). Si bien este proceso puede ser descrito solo por la observación, se puede acceder “correctamente” a él. El sentido no es “predicativo y no le precede ningún logos lingüístico, y sobre ese sentido se incorporan todos los discursos lingüísticos,

las iconologías o las interpretaciones necesarias” (Boehm, 2011b: 105). La reflexión sobre la imagen y la clarificación de su lógica permite pensar una nueva determinación de la relación imagen y lenguaje.

En la carta dirigida a Mitchell, en enero del 2006, Boehm menciona que fue Gadamer quien lo alentó en la búsqueda, también teórica, de la lógica de la imagen. “Por tanto, yo estaba seguro de que esbozar una hermenéutica de la *imagen*, como la que más tarde apareció en un volumen editado de forma conjunta, no provocaría su protesta sino su interés crítico” (Boehm, 2011a: 68).

Desde la hermenéutica del lenguaje a la hermenéutica de la imagen.

De Gadamer a Boehm

Podemos afirmar que el aporte más cercano a una teoría de la imagen desde la filosofía, tal como la ha pensado Boehm, se encuentra en la hermenéutica de Gadamer. En el marco de la hermenéutica, el comprender e interpretar significa entenderse, relacionarse con otros. Y ello parece acontecer tanto en el ámbito del lenguaje como en el de la imagen. Hay una cercanía innegable entre comprender una metáfora y comprender una imagen. Gadamer, en “Estética y hermenéutica” -conferencia pronunciada en el Quinto Congreso Internacional de Estética en Amsterdam, en 1964- se pregunta si una obra de arte que procede de otra época deja de decir aquello que tuvo que decir originariamente. Si “decir algo”, “tener que decir algo”, “¿son sólo metáforas cuya verdad intrínseca se basa en un indeterminado valor estético de configuración? ¿O, por el contrario, ocurre que aquella cualidad estética de configuración sólo es la condición para que la obra lleve su significado en sí misma y tenga algo que decirnos?” (Gadamer, 1996b: 6) La obra de arte nos dice algo “...y que, de ese modo, en cuanto algo que dice algo, forma parte del orden de todo aquello que hemos de comprender. Pero, por eso es objeto de la hermenéutica” (Gadamer, 1996b: 7).

María Lumbrera acerca y relaciona la idea gadameriana de que las imágenes tienen la capacidad de “establecer y expandir” el sentido de aquello que representan con el punto de partida de la teoría de la imagen formulada por Boehm. Encuentra el parentesco entre el concepto de “incremento de ser”

de Gadamer y “diferencia icónica”, concepto que -según hemos mostrado- es imprescindible para apreciar la lógica de la imagen.

Por otra parte, más allá del parentesco de estos y otros conceptos, Boehm reconoce que su hermenéutica de la imagen arraiga en la mirada abierta que Gadamer sostuvo en la hermenéutica del lenguaje. Boehm sostiene que Gadamer, quién le enseñó el “oficio filosófico”, no sólo le alentó en su búsqueda de la lógica icónica, sino que nunca intentó limitar la hermenéutica al lenguaje. “A ello me animó Hans-Georg Gadamer, (...) quien - contra la opinión generalizada - nunca intentó limitar la hermenéutica a una base lingüística, lo que parece contradecir el tan citado pasaje de *Verdad y Método*: ‘el ser que puede ser comprendido es el lenguaje’. Para Gadamer el lenguaje era una dimensión que abarcaba manifestaciones de sentido tales como las realizadas por la música, el símbolo, la danza o la misma imagen” (Boehm, 2011a: 67). Gadamer mismo dijo, ya en 1964, en la citada conferencia de Amsterdam, que “La universalidad del punto de vista hermenéutico es omniabarcante. Alguna vez he afirmado: *el ser que puede ser comprendido es lenguaje*; no se trata de una tesis metafísica, sino de una descripción del medio de la comprensión a partir de la amplitud ilimitada de su campo visual. Se puede mostrar fácilmente que toda experiencia histórica cumple con esta frase, lo mismo, que, quizá, la experiencia de la naturaleza” (Gadamer, 1996b: 9).

La continuidad de la hermenéutica del lenguaje en la hermenéutica de la imagen se mostró posible por la amplitud de la mirada y el pensamiento gadamerianos. Y se realizó en la similar indagación por las condiciones y mecanismos de producción de sentido. La cuestión acerca de qué es una imagen ha sido complementada por la pregunta por cómo crean sentido las imágenes.

Al pensar la hermenéutica de la imagen en continuidad con la hermenéutica del lenguaje y, así mismo, el giro icónico como un asumir y llevar más lejos el giro lingüístico, se ha ido encontrando un lugar propio de la relación imagen-lenguaje.

Según piensa Ana García Varas, “Boehm subraya que, frente a un modelo puramente referencial, es en la capacidad del lenguaje de ‘figurar’ el mundo, de crear imágenes (imágenes lingüísticas), esto es, metáforas, donde lenguaje e imagen se encuentran y tienen su fundamento, que él va a localizar en nuestra

primera capacidad de configurar la realidad: el *Einbildungskraft*, la imaginación o el poder de crear imágenes” (García Varas, 2011: 16).

Creemos que las anteriores reflexiones y aclaraciones han echado luz sobre las cuestiones que están presentes, desde el reconocimiento del giro lingüístico y el giro icónico, en el uso de la imagen como recurso didáctico y estrategia de enseñanza-aprendizaje. Se ha mostrado que dichas estrategias no son una simple exigencia vigente en nuestra cultura, sino que arraigan en otra forma de pensamiento que requiere ser tenida en cuenta.

Notas

1. La obra *¿Qué es una imagen? (Was ist ein Bild?)*, Munich: Fink) de Gottfried Boehm, quien trabajó en ella desde fines de los '80 pero pudo publicarse en 1994. Es una antología que reúne ensayos de Maurice Merleau-Ponty, Jaques Lacan, Hans-Georg Gadamer, Hans Jonas, Arthur C. Danto, Bernard Waldenfels, Michael Polanyi, Max Imdahl entre otros. Su propósito es mostrar que tanto en la filosofía como en el ámbito artístico, desde la modernidad, ya se estaba produciendo un debate sobre la imagen, para con ello otorgar validez a sus planteos.

2. La correspondencia entre G. Boehm y W.J.T. Mitchell, citadas, fueron escritas en Basilea, febrero de 2006 y en Chicago, junio de 2006, respectivamente. La publicación original data del 2007. Ambas cartas fueron publicadas en Belting, H. (ed.), *Bilderfragen, Die Bildwissenschaften im Aufbruch*, München: Fink, 49-76. Citamos la traducción de Jorge Palomino Carballo y Ana García Varas en García Varas, A. (ed.) (2011), *Filosofía de la imagen*, Salamanca: Ediciones US, 57-86. Más allá del objetivo de intercambiar opiniones y discutir sus trabajos, Boehm tiene presente que la cronología de las cartas tienen la utilidad de dejar sentado que ambos han, casi hasta entonces, recorrido dos caminos diferentes hasta acuñar los conceptos de giro icónico y giro pictorial.

3. A partir del 2007 el *Art Institute* de Chicago ha realizado un seminario anual con una temática cada año. El seminario del 2008 se centró en la teoría de la imagen y fue dirigido por James Elkins y Gottfried Bohem. Ha sido

publicado por Elkins en el 2010: Elkins, J. (2010), "Un seminario sobre teoría de la imagen", España: Rev. Estudios Visuales, 7, 132-173

4. En el 2004 Boehm escribió "¿Más allá del lenguaje? Apuntes sobre la lógica de las imágenes", el texto original publicado "Jenseits der zur Logik Sprache? Anmerkungen der Bilder" en Maar, C. y Burda, H. (ed.), *Iconic Turn. Die neue Macht der Bilder*, Köln: Dumont, 2004, 28-43. Reeditado en Boehm, G., *Wie Bilder Sinn Erzeugen. Die Macht des Zeigens*, Berlin: Berlin University Press, 2010. Citamos la traducción de Antonio de la Cruz Valles y Ana García Varas, 87-106.

Referencias

- Badieu, A. (2004), El cine como experimentación filosófica, en G. Yoel (comp.), *Pensar el cine 1: Imagen, ética y filosofía*, Buenos Aires: Manantial, pp. 23-82.
- Boehm, G. ((2011), El giro icónico. Una carta, en A. García Varas (ed.), *Filosofía de la imagen*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 58-70.
- Boehm, G. (2011), ¿Más allá del lenguaje? Apuntes sobre la lógica de las imágenes, en A. García Varas (ed.), *Filosofía de la imagen*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 87-106.
- Elkins, J. (2010), Un seminario sobre teoría de la imagen, en *Revista de Estudios Visuales*, 7, 132-173.
- Gadamer, H.-G. (1996a), Palabra e imagen, en H.-G. Gadamer, *Estética y Hermenéutica*, Madrid: Tecnos.
- Gadamer, H.-G. (1996b), Estética y hermenéutica, en H.-G. Gadamer, *Estética y Hermenéutica*, Madrid: Tecnos.
- Gadamer, H.-G. (1997), *La actualidad de lo bello*, Barcelona: Paidós.
- García Varas, A. (ed.) (2011), *Filosofía de la imagen*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Lumbreras, M. (2010), Magia, acción, materia: la imagen en la *Bildwissenschaft*, en *Anuario del Arte*, 22, 241-262.
- Marrati, P. (2004), *Gilles Deleuze: cine y filosofía*, Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.
- Mitchell, W. J. T. (2011), El giro pictorial. Una respuesta, en A. García Varas (ed.), *Filosofía de la imagen*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca .
- Pozo, J. I. (2008), *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*, Madrid: Alianza.

TEMAS MORALES DE INTERÉS PARA
ADOLESCENTES PATAGÓNICOS¹

Antonela Maraccio, Néstor Eduardo Camino,

Eduardo J. Moreno

e-mail: antonela.marcaccio@gmail.com

nestor.camino@speedy.com.ar

jemoreno1@yahoo.com

Resumen

El presente trabajo forma parte de un estudio sobre la toma de decisiones morales en adolescentes. El mismo tiene como objetivo conocer los temas que despiertan reflexiones morales en los adolescentes patagónicos. Se desarrolla en base a la siguiente pregunta: ¿Qué temas o tópicos reconocen los adolescentes como los más problemáticos moralmente? Entre los resultados se destacan los vinculados al cuidado de los animales. Analizar sus preocupaciones e intereses permite desarrollar intervenciones e instrumentos de medición socialmente relevantes que tengan en cuenta las características locales.

Palabras clave: moral, aprendizaje significativo, adolescencia, derechos animales

Abstract

The present work is part of a study about moral decision making in adolescents. It aims to know the issues that arouse moral reflections in Patagonian adolescents. It is developed based on the following question: What topics do

adolescents recognize as the most morally problematic? Among the results are those linked to the care of animals. The analysis of their concerns and interests allows the development of socially relevant interventions and measuring instruments that consider local characteristics.

Key words: moral, meaningful learning, adolescence, animal rights

Zusammenfassung

Diese Arbeit ist Teil einer Studie über die moralische Entscheidungsfindung von Jugendlichen. Sie versucht, jene Themen ausfindig zu machen, die moralische Reflexionen von Jugendlichen in Patagonien wecken, und wird auf der Grundlage der folgenden Frage entwickelt: Welche Themen oder Probleme erkennen Jugendliche als die moralisch problematischsten an? Die mit der Pflege von Tieren in Zusammenhang stehenden Themen zeichnen sich unter den Ergebnissen besonders ab. Die Analyse ihrer Anliegen und Interessen ermöglicht die Entwicklung von gesellschaftlich relevanten Interventionen und von Messinstrumenten, die lokale Besonderheiten berücksichtigen.

Schlüsselwörter: Moral, sinnvolles Lernen, Adoleszenz, Tierrechte

Original recibido: junio de 2017

aceptado: julio de 2017

Antonela Maraccio es docente en la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Licenciada en Psicología. Docente de grado en la Universidad del Salvador y en la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Becaria doctoral de CONICET. Secretaria de Redacción de la Revista de Psicología y Psicopedagogía de la Universidad del Salvador.

Néstor Eduardo Camino es Docente de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Doctor en Ciencias de la Educación. Investigador Independiente de CONICET en el Departamento de Didácticas Específicas de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco y Delegado Académico de la Sede Esquel de dicha casa de estudios. Ha participado y dirigido proyectos de investigación e innovación educativa. Cuenta con vasta experiencia en divulgación científica y actividades de vinculación.

Eduardo J. Moreno es Licenciado en Psicología por la Universidad de Buenos Aires y Doctor en Psicología por la Universidad del Salvador. Investigador Independiente CONICET en el Centro Interdisciplinario de Psicología Matemática y Experimental “Horacio Rimoldi”. Docente de grado y/o posgrado en la Universidad de Buenos Aires, la Universidad del Salvador y la Universidad Católica Argentina. Director del Centro de Investigación Interdisciplinar en Valores, Integración y Desarrollo social. Investiga acerca de las teorías psicológicas del desarrollo axiológico y moral, y sobre la medición de valores y posturas éticas.

El fenómeno de la moral se ha investigado ampliamente en filosofía y se ha desarrollado una psicología de lo moral alrededor del interrogante acerca de los aportes de la misma para entender el fenómeno y para estimularlo. En el campo de la psicología se destacan las contribuciones teóricas de tres autores: Kohlberg, Hoffman y Haidt (Maraccio, 2015; Gibbs, 2014). Los dos primeros propiciaron numerosas investigaciones en el campo educativo. Todos los autores acuerdan en que lo social es intrínseco a la moral.

Quien conciba a la escuela como un espacio social de formación ciudadana incluirá en su praxis el estímulo de las aptitudes morales en los estudiantes. La construcción de la personalidad moral depende del tipo de experiencias que el medio es capaz de proporcionar (Puig Rovira, 1995), incluyendo la interacción con la familia, el grupo de pares, las instituciones, etc.

La adolescencia es el período del ciclo vital en que el desarrollo cognitivo se va consolidando, esto permite contar con la madurez necesaria para reflexionar moralmente sobre diferentes situaciones. Pero las adolescencias tienen un carácter plural (Kantor, 2008) y el conocimiento acerca de las características de cada grupo de adolescentes permite plantear estrategias educativas acordes. Otero (2016) propone el método de enseñanza-aprendizaje para la formación de competencias morales y sociales; éste supone despertar el interés o motivo e implica tener un claro conocimiento del educando como persona, tanto de sus disposiciones afectivas y sociales, de sus capacidades y habilidades cognitivas, como de sus deseos y necesidades.

En este trabajo, como debería serlo toda investigación en el ámbito educativo, se persigue generar conocimiento que contribuya a mejorar las prácticas. Si se desea establecer un aprendizaje significativo, contextualizado, útil, motivante y relevante socialmente hay que tener un enfoque instruccional con alta actividad social y alta relevancia cultural. En este sentido es necesario conocer los temas que son valiosos para el grupo a fin de crear simulaciones situadas, donde los alumnos colaboran en resolver problemas simulados o casos que provengan de la vida real (Díaz Barriga, 2003).

Existen estudios exploratorios y descriptivos donde los adolescentes debaten acerca de tópicos propuestos, generalmente bajo la modalidad de grupo focal (Tabery y Zandperl, 2001, Miranda López, 2012, Pérez Sosto y Romero, 2012) donde surgen como temas centrales el estudio, el trabajo, la lealtad entre el grupo de pares y el consumo problemático de sustancias, en especial el consumo de alcohol.

Las temáticas más mencionadas por los adolescentes en estudios ecológicos con adolescentes españoles son aquellas relacionadas con situaciones de amistad y de autoridad, sobre todo con los padres. Dentro de las temáticas macrosistémicas, las más elicitadas fueron la amistad (42%), con dilemas en los que entran en conflicto los valores de presión del grupo de pares y la propia coherencia personal, y el tema de la autoridad (15,5%), en el que se debate entre seguir los referentes de potestad de sus padres o sus propios sentimientos o pensamientos (Cortes Pascual, 2002, 2008).

Los resultados de este trabajo no son revisados de manera aislada, sino que forman parte de un proyecto de investigación más extenso con diseño mixto (Creswell, 2009).

El presente trabajo es un estudio preliminar y forma parte de una investigación cuyo objetivo es diseñar y evaluar un programa de intervención psicoeducativo basado en la construcción y presentación de dilemas morales reales con miras a fomentar la educación para la democracia en la adolescencia tardía, como también evaluar los efectos de algunas variables sobre la toma de decisiones morales.

Este trabajo se enmarca al mismo tiempo, dentro de una experiencia formativa y transformativa de futuros profesores y licenciados en ciencias de la educación. Bajo un paradigma constructivista, se intentó generar un espacio de aprendizaje significativo para los estudiantes de ciencias de la educación, involucrándolos en tareas de investigación, desarrollando sus aptitudes y reflexionando sobre cuestiones éticas y valores (McKeachie, 1999).

Situación problemática

En este caso la situación problemática se conforma a partir de la observación y reflexión teórica sobre el conjunto de situaciones diarias en que

la moral se pone en juego. Para Sirvent (2007) la investigación tiene su génesis en la problematización de la realidad. La situación problemática es la situación de la realidad que preocupa al investigador.

Este planteo incluye -en el decir de Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert (2005)- los supuestos del paradigma del desarrollo moral en el que trabajan los investigadores, las teorías generales acerca de la sociedad y el cambio histórico, las teorías y supuestos relativos a la medición y construcción de datos, y la inferencia de proposiciones.

Objetivo

El propósito de este estudio, dentro de la tradición de teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 1991), ha sido explorar qué temas le resultan éticamente relevantes a los adolescentes que residen en la cordillera patagónica.

Problemas

Las preguntas que los investigadores se han hecho son: ¿Qué temas o tópicos los adolescentes reconocen como los más problemáticos moralmente? ¿Cómo describen los adolescentes de la cordillera patagónica los temas morales que les preocupan?

Estrategia general

En términos generales la investigación adopta una estrategia generativa cualitativa que privilegia la elaboración inductiva de categorías. Bajo un esquema de individualismo metodológico, postulando que la estructura del fenómeno puede ser reconstruida a partir de las características de las unidades individuales que las conforman. Reconstruyendo patrones del comportamiento las investigaciones realizadas a partir del esquema del individualismo metodológico postulan que la estructura social puede ser reconstruida a partir de las características de las unidades individuales que las conforman. A través de la investigación social se construye evidencia empírica a partir de la teoría con reglas de procedimiento explícito. (Sautu, 2003)

El corpus de datos de esta investigación está compuesto por once entrevistas a adolescentes que habitan en la cordillera patagónica, desde El Bolsón hasta Corcovado. Se trató de una selección de casos intencional, los adolescentes se encontraban cursando el último año del colegio secundario. Sólo se trabajaba con jóvenes escolarizados, aunque estuvieran presentando las materias de forma libre. Los adolescentes asistían a colegios de gestión privada y de gestión pública. Todos brindaron su consentimiento para participar de la entrevista y se les aclaró que podían retirarse cuando lo desearan.

En relación al contexto histórico y geográfico hay que señalar que la zona de la cordillera patagónica ha sido el centro de conflictos mineros y reclamos de tierras por parte de descendientes de pobladores originarios.

Técnicas de obtención de la información empírica

En primer lugar se sostuvieron entrevistas con profesores, quienes sugirieron que las temáticas ambientales y de pueblos originarios debían ser incluidas en los debates de educación ciudadana ya que resultaban de interés para los adolescentes.

Se entrevistaron once adolescentes que estaban cursando el último año del colegio secundario. Las entrevistas fueron llevadas adelante por estudiantes de segundo año de la asignatura Psicología Evolutiva I de la Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia, Sede Esquel. Los entrevistadores recibieron indicaciones acerca de cómo guiar la entrevista. Se trató de entrevistas semidirigidas. Existía una guía de preguntas que había sido previamente diseñada tomando aportes de especialistas en educación, nociones acerca de adolescencia y los resultados de entrevistas previas realizadas en Buenos Aires. Los conceptos sensibilizadores incluían: amistad, familia, lealtad, honestidad, dinero y sexualidad.

La entrevista es una conversación sistematizada que se utiliza para conocer la perspectiva de los actores sociales. En este caso permite el estudio de la interacción entre constituciones psicológicas personales y conductas sociales específicas (Alonso, 1998). Por medio del lenguaje, el entrevistado cuenta sus historias y el entrevistador pregunta acerca de sucesos o situaciones,

obteniendo, recuperando y registrando las experiencias de vida. (Benadiba y Plotinsky, 2001) Cada investigador realiza una entrevista diferente según su cultura, sensibilidad, conocimiento acerca del tema y según sea el contexto espaciotemporal en el que se desarrolla la misma. (Alonso, 1998)

El análisis de información empírica

Para facilitar la construcción de categorías las entrevistas se analizaron utilizando el método comparativo constante. (Strauss y Corbin, 1991) Se identificaron algunas categorías conceptuales. En un segundo momento se cuantificó la frecuencia con la que se mencionaban temas novedosos. De esta manera se analiza la información por medio de procedimientos combinados cualitativos y cuantitativos, facilitando la operacionalización de los conceptos teóricos. (Rosemberg, 2014) El diseño es flexible a fin de captar los aspectos relevantes de la realidad analizada durante el transcurso de la investigación. (Mendizábal, 2006)

Criterios de confiabilidad y validez

La investigación cualitativa es focalizada (Flick, 2002); sin embargo, la utilización de múltiples métodos o triangulación refleja un intento de asegurar una minuciosa comprensión del fenómeno en cuestión. Flick (2002) menciona algunas estrategias que agregan rigor, amplitud, complejidad, riqueza y profundidad a la investigación como son la combinación de múltiples prácticas metodológicas, materiales empíricos, perspectivas y observadores en un mismo estudio. Por tal motivo se incorporaron las propuestas de los centros de estudiantes. La inclusión del trabajo dentro de un proyecto más amplio también mejora su confiabilidad.

Resultados y discusión

El análisis cualitativo de las entrevistas mostró que los temas que promueven reflexiones morales en los adolescentes se relacionan con los contextos laborales y educacionales. También suscitaban reflexiones morales

los conceptos sensibilizadores de lealtad y honestidad, dando una visión significativa, ya que captan significados en términos de la experiencia propia.

Normalmente el trabajo no es un tópico alrededor del cual giran los dilemas morales planteados a los adolescentes en el ámbito escolar; sin embargo, “el trabajo sigue siendo, en el imaginario social de los jóvenes el principal articulador y facilitador de los procesos de afiliación y reafiliación social” (Pérez Sosto, Romero, 2012: 101). Es frecuente que los dilemas se sitúen en el ámbito escolar o que contemplen la honestidad en los estudios, pero los jóvenes entrevistados enfocan el estudio desde el punto de vista del proyecto de vida. De manera análoga a lo hallado por Pérez Sosto y Romero (2012) los adolescentes describen el estudio como la posibilidad de mejorar sus condiciones de vida y recaman que no cumple con su función de contención y de brindar herramientas para el mundo laboral. Algunas viñetas lo ilustran: “En particular me interesa terminar la escuela, y si puedo continuar con los estudios”, “Poder independizarme”, “No terminar en la calle” y “Por ahí las cosas que hay que enfrentar en el futuro y que no nos enseñan en la escuela”.

Debemos cuidar no fomentar la prolongación de imágenes caricaturizadas de los jóvenes con las actividades que proponemos en el ámbito educativo. Durante las entrevistas los adolescentes comunicaban que los intereses de sus pares se relacionaban con fiestas, salidas, conquistas y bebidas, sin embargo sólo uno de ellos informó que sus intereses giraban alrededor de esos conceptos. Una adolescente entrevistada lo expone: “Me gusta escuchar música y salir, pero también pienso en otras cosas”.

Al analizar la frecuencia, el tema que más se destacó fue el de los derechos de los animales, tal como se desprende de las citas presentadas a continuación: “En general la verdad que me preocupa mucho que los animales no tengan refugios, no tengan un hogar, que estén abandonados, que los maten (...) también las personas que no tienen un hogar.”, “Mmm...más que nada por los animales. Por el trato que les da todo el mundo. El especismo. Tratar distinto a un perro o a una vaca, porque si sienten los dos igual. Muchas discusiones.” Seguidos por las situaciones de vulnerabilidad habitacional. Esto contrasta con los resultados hallados en otros adolescentes (Cortés Pascual, 2002), donde el principal tema era la amistad. Otros temas críticos como el consumo problemático de sustancias y la política apenas recibieron menciones.

Las temáticas de pueblos originarios no fueron expuestas y las temáticas ambientales sólo obtuvieron una mención. La clasificación derivada de los datos es más parecida a la realidad que los conceptos basados en experiencias, por lo que permiten generar conocimientos que proporcionan una guía significativa para la acción. (Strauss & Corbin, 2002)

Para triangular los resultados se analizaron las propuestas de algunas listas de candidatos a centros de estudiantes (Figura 1). Los centros de estudiantes representan una de las primeras experiencias adolescentes de ejercicio de la ciudadanía y sus propuestas reflejan los intereses del grupo. El tres de ellos la temática de derechos de los animales se encuentra presente. Las propuestas formulan: “Sancionar el maltrato o abandono de animales”, “Tenencia responsable de mascotas”, “Realizar refugio para animales”. Una de las propuestas se enfoca en temas ambientales, relacionados con la realidad local.

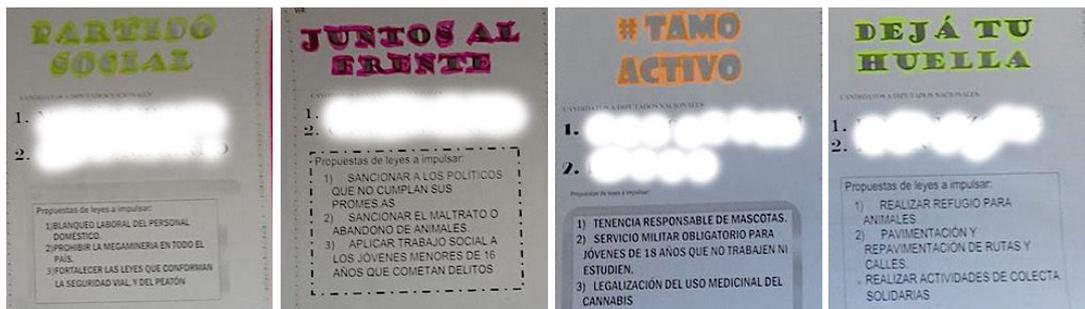


Figura 1. Fotos de propuestas de centros de estudiantes. Fuente: Elaboración propia.²

Figura 1

Una limitación metodológica está compuesta por el número de datos a los que se pudo acceder y los necesarios para lograr la saturación teórica. Como se mencionó oportunamente, en este caso el muestreo fue intencional. El análisis de los resultados nos permitió reflexionar sobre los ejes en los que debe centrarse los dilemas para generar una cognición situada donde los problemas simulados sean provenientes de la vida real y permitan una experiencia de aprendizaje significativo. Lo que caracteriza este esquema conceptual propuesto es su utilidad. Más allá de los intereses de los jóvenes es función de la educación incorporar temas al debate, acercar valores, facilitar el descubrir otros valores y presentar temáticas a veces ignoradas o ausentes.

Notas

1. Este trabajo fue realizado con la colaboración de las alumnas Grisel Laura Roberts, María Lujan Porcelli, Dahiana Lucía Schvoumaker, Marité Alen Mielnik Franco, Luciana Abigail Dadin, Julieta Andrea Gómez, Paola Verónica Henríquez, Patricia Alejandra Antipán, Cecilia Marina Holmes, Silvina Beatriz Marqués y el alumno Marcelo Javier Camaño para quienes esperamos que esta haya sido una experiencia de aprendizaje significativo.

2. Los nombres en la Figura 1 han sido eliminados para resguardar la identidad de los adolescentes.

Referencias

Alonso, L. E. (1998), *La mirada cualitativa en sociología*, Madrid: Ed. Fundamentos.

Benadiba, L. y D. Plotinsky (2001), *Historia oral: Construcción del archivo escolar. Una herramienta para la enseñanza de las Ciencias Sociales*, Buenos Aires: Noveduc.

Cortés Pascual, M. P. A. (2008), Dilemas morales en educación secundaria desde Bronfenbrenner y Kohlberg, en J. M. Touriñan Lopez (coord.), *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. (pp. 127- 142), La Coruña: Netbiblo.

Cortés Pascual, P. A. (2002), La contribución de la psicología ecológica al desarrollo moral. Un estudio con adolescentes, en *Anales de Psicología*, 8 (2), 111-134.

Creswell, J. E. (2009), *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*, Los Ángeles-Londres-Nueva Delhi-Singapur: Sage.

Díaz Barriga, F. (2003), Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado el 26 de octubre de 2017 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

Flick, U. (2014), *An introduction to qualitative research*, London: Sage.

Flick, U. (2002), Qualitative research – State of the art, en *Social Science Information*, 41 (1): 5-24.

Gibbs, J. C. (2014), *Moral development and reality: Beyond the theories of Kohlberg, Hoffman, and Haidt*, New York: Oxford University Press.

Marcaccio, A. (2015), Moralidad y argumentos morales: un análisis preliminar de la teoría cognitiva del desarrollo moral, el modelo intuicionista social y la

- teoría de la desconexión moral, en *Praxis. Revista de Psicología*, 17 (28): 7-20.
- McKeachie, W.J. (1999), *Teaching tips. Strategies, research and theory for college and university teachers*, Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Mendizábal, N. (2006), Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa, en I. Vasilachis de Gialdino (coord), *Estrategias de investigación cualitativa*, (pp. 65-105), Barcelona: Gedisa.
- Otero, S. (2016), Fenomenología y hermenéutica, en formulación del método de enseñanza-aprendizaje para la formación de competencias morales y sociales, en *Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 1. Consultado el 26 de octubre de 2017 en: <http://p3.usal.edu.ar/index.php/psicol/article/view/3804/4740>.
- Perez Sosto, G. y M. Romero (2012), *Futuros inciertos. Informe sobre vulnerabilidad, precariedad y desafiliación de los jóvenes en el conurbano bonaerense*, Buenos Aires: Aulas y Andamios Editora.
- Puig Rovira, M. J. (1995), Construcción dialógica de la personalidad moral, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 8, 103-120.
- Rosemberg, C. (2014), *La investigación cualitativa: interrogación, diseño, estrategia y técnicas metodológicas. Investigación, transferencia y combinación*, Buenos Aires: Ficha de cátedra. Facultad de Psicología y Psicopedagogía, Pontificia Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires.
- Sautu, R. (2003), *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*, Buenos Aires: Ediciones Lumière.
- Sautu, R., P. Boniolo, P. Dalle y R. Elbert (2005), *Manual de metodología*, Buenos Aires: CLACSO libros.
- Strauss, A. y J. Corbin (1991), *Basics of qualitative research*, Newbury Park – London – New Delhi: Sage.
- Strauss, A. y J. Corbin (2002), *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Medellín: Universidad de Antioquia.
- Taber, B. y A. Zandperl (2001), *¿Qué piensan los jóvenes? Sobre la familia, la escuela, la sociedad, sus pares, el sida, la violencia y las adicciones. Una propuesta metodológica*, Buenos Aires: UNICEF.

LA COMPRENSIÓN DEL SENTIDO A PARTIR DE LA TRADUCCIÓN DEL LENGUAJE ICÓNICO AL VERBAL

Agustín Sartuqui

e-mail: agustin.sartuqui@gmail.com

Resumen

La propuesta del presente trabajo es estudiar la correlación entre la imagen y su traducción en palabras a partir de la comprensión del sentido. Para ello se utiliza como punto de partida el artículo de Ana García Varas: *La traducción de imágenes en palabras* (García Varas, 2002). Luego, el análisis se centra en la tesis de doctorado de Lacan, publicada en París en el año 1932 y titulada *De la psicosis paranoica en sus relaciones con la personalidad*. (Lacan, 1975) El primer texto nos permitirá fundamentar que el sentido es aquello que posibilita una traslación del lenguaje icónico al verbal; el segundo, funcionará como el marco teórico que sentará las bases para una comprensión de dicho sentido. En el planteo de este método de comprensión adquieren relevancia el lenguaje verbal y la imagen desde un punto de vista fenomenológico y estructural. Las implicancias de este artículo demuestran que la comprensión fenomenológica es el método a partir del cual el sentido alcanza un estatuto de legalidad en la aprehensión de los sucesivos fenómenos de la personalidad, hecho que le otorga un status científico.

Palabras clave: fenomenología, comprensión, sentido, imagen, palabra

Abstract

The aim of this work is to study the interrelationship between images and their translation into words from the understanding of meaning. Therefore, we will

first resort to Ana García Varas's article: *La traducción de imágenes en palabras* (García Varas, 2002). After that, our analysis will be focused on Lacan's doctoral thesis (1975), published in Paris, 1932, with its title translated into Spanish as *On Paranoiac Psychosis in its Relations to the Personality*. The first text will let us explain that meaning is what enables a transfer from iconic language to verbal language. The second will function as the theoretical framework that will lay the foundation for the understanding of such meaning. In the presentation of this understanding method, verbal language and images from a phenomenological and structural perspective become relevant once more. The results of this article show that phenomenological comprehension is the method from which meaning becomes valid in the understanding of subsequent personality phenomena, fact that grants scientific status.

Key words: phenomenology, comprehension, meaning, image, word

Zusammenfassung

Diese Arbeit schlägt die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen dem Bild und seiner Übersetzung in Sprache ausgehend vom Verständnis seines Sinns vor. Als Ausgangspunkt dient hierfür der Artikel von Ana García Varas: *Die Übersetzung von Bildern in Worte* (García Varas, 2002). Die Analyse konzentriert sich dann auf Lacans Doktorarbeit, die 1932 unter dem Titel *Über die paranoische Psychose in ihren Beziehungen zur Persönlichkeit* in Paris veröffentlicht wurde. (Lacan, 1975) Der erste Text erlaubt es zu begründen, dass es der Sinn ist, der eine Übersetzung von der ikonischen in die verbale Sprache ermöglicht; der zweite Text fungiert als theoretischer Rahmen für die Grundlagen des Verständnisses dieses Sinns. Im Ansatz dieser Methode des Verstehens gewinnen die verbale Sprache und das Bild phänomenologisch und strukturell an Relevanz. Die Implikationen dieses Artikels zeigen, dass phänomenologisches Verstehen die Methode ist, mit der der Sinn einen Status der Legalität in der Wahrnehmung der aufeinanderfolgenden Phänomene der Persönlichkeit erreicht, was ihm wiederum einen wissenschaftlichen Status verleiht.

Schlüsselwörter: Phänomenologie, Verstehen, Sinn, Bild, Wort

Agustín Sartuqui es Licenciado en Psicología. Actualmente se desempeña como Psicólogo en el ámbito educativo, y como investigador en el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la Universidad del Salvador. Ha realizado publicaciones, a nivel nacional e internacional, sobre temas vinculados a la educación, la salud pública, la psicología, la filosofía y el psicoanálisis.

Introducción

En el contexto de la investigación sobre el uso de la imagen como estrategia didáctica en educación, la propuesta del presente trabajo es estudiar la correlación entre la imagen y su traducción en palabras a partir de la comprensión del sentido. Para ello utilizaremos como punto de partida el artículo de Ana García Varas: *La traducción de imágenes en palabras*. (García Varas, 2002) Nuestro análisis se centrará luego en la tesis de doctorado de Lacan, publicada en París en el año 1932 y titulada *De la psicosis paranoica en sus relaciones con la personalidad*. (Lacan, 1975) El primer texto nos permitirá fundamentar que el sentido es aquello que posibilita una traslación del lenguaje icónico al verbal; el segundo, funcionará como el marco teórico que sentará las bases para una comprensión de dicho sentido. En el planteo de este método de comprensión adquieren relevancia - una vez más- el lenguaje verbal y la imagen desde un punto de vista fenomenológico y estructural.

Ana García Varas: La traducción de imágenes en palabras

En *La traducción de imágenes en palabras* (García Varas, 2002), la imagen se presenta como algo que “tiene su propia estructura, [y] su propia forma de significación no subordinada a la de otros lenguajes” (García Varas, 2002: 12). Es decir, la imagen presenta una lógica propia que no puede ser reducida a la verbal. El problema no es sólo la consideración de la imagen desde criterios verbales, sino también, la aprehensión reduccionista que varios autores han hecho del lenguaje verbal. Desde esta postura, la autora asevera que existen algunos criterios que permiten una traducción del lenguaje icónico al verbal, desde perspectivas que tienen en cuenta la especificidad de cada uno de ellos.

Con el objetivo de esclarecer esta cuestión, Varas afirma que la imagen presenta en su estructura distintas líneas de significación que aparecen en un constante juego de contrastes (ej. Figura fondo, o distintos colores del cuadro). Dichas líneas son abiertas y permiten que el sentido de la imagen esté en

permanente transición. Estos procesos de traslación de significados ocurren de manera *simultánea*, dando lugar a la potencialidad del sentido en la imagen. Se constituye así una ontología de la imagen donde el ser es lo que aparece -en lo verbal el ser y la apariencia son separables-, y en este aparecer, el ser se presenta como figuración de sentido.

Por el lado de la verbalización, el contraste se produce por la oposición entre los fonemas. Aquí el sentido se encuentra articulado verbalmente, y se produce por una sucesión de los contrastes. Entonces, la figuración es lo que aúna ambas formas de representación. Tal figuración es entendida como la capacidad que “permite dar forma al sentido dentro de un medio” (García Varas, 2002: 14). De esta manera, se concluye que el sentido es aquello que posibilitaría una traducción entre ambos lenguajes.

Jacques Lacan: De la psicosis paranoica en sus relaciones con la personalidad

La Tesis de doctorado de Lacan se nos presenta como una búsqueda exhaustiva del sentido a través de una delimitación fenomenológica de la psicosis paranoica en su relación con la personalidad del enfermo. En efecto, Lacan establece un método que le permite dar cuenta de la personalidad como síntesis psíquica.

La relación de esta síntesis con la psicosis es lo central en sus formulaciones, ya que la sucesión de los fenómenos presenta cierta coherencia y le posibilita establecer el sentido de las conductas del sujeto. Tal sentido se encuentra circunscripto dentro de la intencionalidad como acto voluntario de la conciencia. Y en este determinismo psíquico que incluye a lo orgánico, Lacan introduce una entidad nosológica que se puede aislar dentro del espectro de las psicosis paranoicas. Nos referimos a una forma curable de la paranoia: la paranoia de *autopunición*.

Al igual que Jaspers, Lacan entiende que el estudio de un caso en particular es representativo de la psicopatología en general. Es en este contexto que apunta a la exhaustividad biográfica de su paciente Aimée para aplicar el método de las relaciones de comprensión. Lacan encuentra un fundamento sólido en Karl Jaspers quien, en su tratado de *Psicopatología general* (Jaspers,

1993), da cuenta de este mismo procedimiento. Allí, el establecimiento del sentido alcanza un estatuto de legalidad en la sucesión de los fenómenos de la personalidad, hecho que le otorga un status científico. Como demostraremos en este artículo, la fenomenología es la disciplina que a través de la noción de comprensión, liga a la psicosis paranoica con la personalidad del enfermo en un entramado de sentido.

Síntesis, intencionalidad, responsabilidad

En lo que respecta a la personalidad, Lacan establece tres atributos que el sentido común le otorga a este concepto: *la síntesis, la intencionalidad y la responsabilidad*. La síntesis hace alusión a la unidad de las tendencias y a su jerarquización y selección para una determinada acción. La intencionalidad, por su parte, “orienta al ser hacia cierto acto futuro” y le otorga al sujeto una realidad intencional conforme al juicio que efectúa sobre su persona. La distancia entre la síntesis y la intencionalidad es resuelta por medio de las “imaginaciones” ideales sobre sí mismo. Por el contrario, cuando se reduce esta distancia, nos topamos con el atributo de la responsabilidad como “fundamento de nuestra continuidad en el tiempo” (Lacan, 1975: 30).

Si bien estas reflexiones brindan un punto de vista relevante sobre el tema, Lacan se antepone como meta la formulación de una concepción sistemática que promueva el establecimiento de una *ciencia de la personalidad*. Es por ello que vincula estos tres aspectos -*síntesis, intencionalidad y responsabilidad*- con el concepto de comprensión. En estos términos, las relaciones de *comprensión* constituyen para Lacan “el fundamento de nuestro método y de nuestra doctrina” (Lacan, 1975: 305).

Al referirse a la síntesis, Lacan asevera que “las *relaciones de comprensión* [...] nos permiten captar un fenómeno mental como la psicosis paranoica, que se presenta como un todo, positivo y organizado” (Lacan, 1975: 282). Esta última cuestión indica que “no es superfluo que nos informemos sobre el conjunto de la personalidad del enfermo. La concepción subyacente que él tiene de sí mismo transforma el valor del síntoma” (Lacan, 1975: 94).

Del lado de la *intencionalidad*, Lacan se empeña en “explicar la existencia *fenomenológica* de esas funciones intencionales” (Lacan, 1975: 36), siendo

que: “los fenómenos de la personalidad son conscientes y, como fenómenos conscientes, revelan un carácter intencional [...] todo fenómeno de consciencia tiene, en efecto, un sentido, en una de las dos connotaciones que la lengua da a este término: de significación y de orientación. El fenómeno de consciencia más simple, que es la imagen, es símbolo o es deseo. Ligado a la acción, se hace percepción, voluntad y, en una síntesis última, juicio” (Lacan, 1975: 224).

Si todo fenómeno de consciencia tiene un sentido, es en la imagen que Lacan encuentra el fenómeno más simple que en ella se presenta. En consecuencia, esos estados sucesivos de la personalidad no están separados por rupturas puras y simples, sino que tanto su evolución como el paso de uno a otro son comprensibles para nosotros, los observadores. Incluso si, tratándose de alguien ajeno a nosotros, no llegamos a participar de ellos afectivamente (*einfühlen*), tienen para nosotros un sentido (*verstehen*), sin que nos sea preciso descubrir en ellos la ley de sucesión causal que es necesaria para explicar (*erklären*) los fenómenos de la naturaleza física” (Lacan, 1975: 35).

Tal como lo señalamos anteriormente, la propuesta de Lacan para abordar la paranoia de *autopunición* adquiere una intencionalidad científica; concepción que se distancia de la explicación (*Erklärung*) causal, y se aproxima a la comprensión (*Verstehen*) del sentido en la evolución y el paso de los sucesivos estados de la personalidad. De esta manera, Lacan se acerca a lo postulado por Jaspers en Psicopatología general. A su vez, al marcar un contrapunto con la empatía (*Einfühlung*), se podría aseverar que en este aspecto se distancia de Husserl ya que concibe a la personalidad como un “todo”, siendo que sus fenómenos están interrelacionados entre sí y varían en su ligazón con el medio. El sentido de los fenómenos particulares se desprende de los estados sucesivos de la personalidad en su aspecto global, y no de la relación empática que un individuo efectúa por medio de una transferencia aperceptiva que parte de su propio cuerpo orgánico. (Husserl, 2005)

En último término, al ocuparse de la noción de *responsabilidad*, Lacan afirma que a través de la misma se promueve la existencia de una génesis social de la personalidad como aspecto central para las *relaciones de comprensión*. Por ende, es el grupo quien se adjudica las facultades para otorgar al individuo la responsabilidad de sus actos, cuando este actúa en forma independiente al

medio y bajo un valor moral presente en la sociedad. De este modo, se dice que el individuo “tiene personalidad”. El delirio posee entonces una significación compuesta por símbolos del medio social – el lenguaje ordinario –, que debe ser interpretada. Hasta aquí, entonces, la imagen se afirma como el fenómeno de consciencia más simple que posee un sentido, y el lenguaje como un elemento pasible de ser interpretado.

La intencionalidad, asociada con la noción de responsabilidad, implica que el individuo realiza “reacciones vitales totales” con el propósito de la armonización de ese conjunto en una síntesis personal. Estas reacciones poseen un sentido vinculado al medio social -cuyas representaciones “están polarizadas entre el ideal subjetivo del yo y el juicio social de los demás”- la intencionalidad y la responsabilidad, respectivamente- y es captable como un todo positivo y organizado -la síntesis- por medio de las relaciones de comprensión. (Lacan, 1975: 224)

La personalidad

Para Lacan, el medio es el que acompaña la progresión dialéctica de la personalidad y de las imágenes ideales, por lo que su postura se enmarca dentro de la *psicogenia*. El acento puesto en la imagen, da cuenta de su pertenencia a la función intencional como un acto pleno de sentido que puede ser captado por las *relaciones de comprensión* del psiquiatra. A través de la *comprensión*, Lacan intenta establecer a la personalidad como un sistema complejo que abarca la totalidad de los hechos. Para ello, se propone “ordenar un número inmenso de tales hechos, sin descuidar ninguna de sus variadísimas fuentes, desde la patología hasta la sociología, desde las producciones intelectuales de todas las épocas hasta los datos de la psicología práctica” (Lacan, 1975: 44). Aquí podemos notar la intención de Lacan de abordar los fenómenos clínicos en su complejidad, desde una perspectiva que tenga en cuenta las múltiples disciplinas que convergen en la personalidad. El sistema de personalidad así propuesto debe cumplir con la característica de ser estructural. Son los mecanismos de la personalidad, en su implicancia psicogenética, los que cobran relieve. En otras palabras, el “desarrollo,

experiencias y tendencias de orden personal” abren una nueva perspectiva en la investigación de la personalidad. (Lacan, 1975: 53)

Esta concepción se corresponde con lo postulado por Jaspers, quien define a la personalidad con estas palabras: “Comprendemos a todo el ser humano – su esencia, su desarrollo y su fin – como ‘personalidad’: aprehendemos ahora en ella, con su mayor conocimiento del ser humano, una unidad a la que no podemos definir, sino solamente vivenciar” (Jaspers, 1977: 148). Dicha definición concibe a la personalidad como una totalidad, lo cual indica una aproximación hacia la estructura.

Al tomar estas formulaciones, Lacan entiende que la personalidad está constituida por elementos adquiridos tempranamente que se van transformando con la influencia del entorno. De este modo, la progresión dialéctica y previsible que caracteriza al desarrollo de la personalidad, es interrumpida -en la paranoia de *autopunición*- por una reacción discontinua frente a un acontecimiento del medio social. Y es ello lo que se capta por medio de las *relaciones de comprensión*: el sentido que enmarca la relación entre paranoia y personalidad como *historización* y como reacción al entorno.

No obstante, es importante señalar aquí una distinción. Lacan cita en una nota al pie el libro Psicopatología general de Jaspers arguyendo que, para el psiquiatra alemán, la personalidad proviene no de la totalidad de las relaciones comprensibles sino de aquello que es idiosincrásico en dicho conjunto. (Cf. n. 15, p. 36) Desde el punto de vista de Lacan, son los conceptos de reacción -circunscriptos por Bleuler, Janet, Kretschmer y Jaspers- y de proceso -noción instaurada por Jaspers-, los que permiten explicar esta discontinuidad entre el *desarrollo* de la personalidad y el medio social.

Desarrollo, reacción y proceso

El desarrollo -a diferencia del proceso en Jaspers- envuelve la posibilidad de curación, y da cuenta de una relación entre el sujeto y su historia. Algo que viene “de afuera”, y no “de adentro” como en Jaspers. El desarrollo se caracteriza por la fijeza en las reacciones y sucesiones que desencadenan los choques de la realidad afectiva y objetiva. De las mismas se “engendran las actitudes, que modelan el sentido según el cual son vividos esos

acontecimientos, al mismo tiempo que reciben de ellos determinaciones progresivas o regresivas” (Lacan, 1975: 35).

En lo que se refiere al concepto de reacción, Lacan toma la formulación que Kretschmer hace de ella, otorgándole un sentido distinto al que le da Jaspers. Al respecto, Allouch señala que la reacción de Aimée frente a un acontecimiento -la intromisión de su hermana-, y el vínculo comprensible entre dicha situación y el contenido de los fenómenos psicopáticos, marcan un nuevo desarrollo que posee una significación para el individuo. De este modo Lacan invierte la relación desarrollo-proceso en una relación proceso-desarrollo. (Allouch, 2008) En palabras de Pablo Muñoz, la reacción de Kretschmer “se distingue de la de Jaspers, primero porque no supone un desarrollo de la personalidad y, segundo, porque le hace lugar a la contingencia” (Pablo Muñoz, 2009: 53). En efecto, para Lacan la causalidad es psicógena, y en el síntoma lo fortuito se liga a lo psíquico y lo orgánico a lo determinable.

Es en el desencadenamiento del delirio donde se puede ubicar la presencia de un proceso que, según Jaspers, implica un elemento nuevo que introduce una discontinuidad con el desarrollo de la personalidad, y que imposibilita parcialmente el establecimiento de las relaciones de comprensión. No obstante, en los procesos psíquicos la relación de comprensión es restaurable -a través de un nuevo desarrollo-, mientras que en los procesos orgánicos existe una desagregación mental. De este modo, Lacan le opone la posibilidad de su remisión al carácter de incurabilidad y permanencia que sostiene el psiquiatra alemán. Lanteri-Laura acentúa este “fracaso parcial de la comprensión” en el proceso, al establecerse “experiencias delirantes irreductibles” (Lanteri-Laura, 1994: 30-31). Sin embargo, para Lanteri-Laura esta hiancia sólo puede ser cubierta por el psicoanálisis a partir de la introducción de lo simbólico, y no desde lo postulado por Lacan en su tesis.

Fenomenología y estructura

La psicosis como reacción de la personalidad no fue precisada “a partir de reacciones elementales a estimulaciones experimentales, sino a partir de reacciones psíquicas totales a las vivencias, o sea a los acontecimientos vividos (*Erlebnis*) en todo su alcance vital y en todo su valor significativo”

(Lacan, 1975: 81). Esto se condice con lo que sostiene Jaspers en *Psicopatología general*, al afirmar que en la psicosis paranoica existen vivencias que actúan como fuente del delirio. Aquí la vivencia es considerada como el modo en que un acontecimiento es vivido, es decir, como experiencia vivida.

A propósito de la noción de vivencia, y para darle un fundamento fenomenológico a esta aprehensión comprensiva, Lacan realza las investigaciones de Minkowski quien a su vez se apoya en la teoría de la conciencia mórbida de Blondel. En una nota al pie escribe:

“Investigaciones análogas sobre la estructura de la conciencia delirante son muy cultivadas en Alemania, y se fundan en los trabajos de los fenomenólogos. Estos trabajos, distintos por completo del orden puramente descriptivo que su nombre designa de ordinario en psiquiatría, obedecen a un método rigurosísimo, elaborado por un movimiento de investigación puramente filosófica. No tienen por objeto los fenómenos psicopatológicos sino de manera muy ocasional. De acuerdo con la definición de Husserl, su iniciador, la fenomenología es ‘la descripción del terreno neutro de lo vivido y de las esencias que allí se presentan’” (Lacan, 1975: 125, n. 90).

Esta afirmación denota la enorme importancia que la fenomenología tiene en la tesis de Lacan. Esta no es considerada de un modo unilateral sino que es tenida en cuenta como un procedimiento que, basándose en Husserl, sirve para describir las vivencias y las esencias. A través de la teoría de Minkowski, Lacan comenta que, por ejemplo, en un caso de delirio *celotípico*: “lo que hay que hacer es comprender que su estructura mental la fuerza a identificarse con su rival cuando la evoca, y a sentir que ésta se está sustituyendo a ella. En otras palabras, las estereotipias mentales son consideradas en esta teoría como mecanismos de compensación no de orden afectivo, sino de orden fenomenológico” (Lacan, 1975: 125).

De la presente aseveración, resulta la conclusión de que para Lacan fenomenología y estructura no son elementos dispares y contradictorios como algunos autores afirman. Existe un debate que opone al “Lacan fenomenólogo” en favor de un posterior “Lacan estructuralista” (Lutereau, 2012). No se tiene en cuenta que los aportes de la teoría fenomenológica le sirven a Lacan como método para la delimitación estructural (Tendlarz, 1999), ya que la cuestión

central que atañe a su tesis es “el problema de la estructura psicológica compleja de los delirios paranoicos” (Lacan, 1975: 113). La mención de Husserl es un volver a los fundamentos de este *método*.

El lenguaje y la palabra

Desde el punto de vista de Lutereau, Lacan le “atribuye al lenguaje una naturaleza expresiva y considera la palabra como una intención significativa. En tanto lo que alguien dice expresa una significación” (Lutereau, 2011: 191). En lo que respecta a la psicosis paranoica, el lenguaje es introducido dentro de una postura psicogenética lo que permite dar cuenta de una génesis evolutiva en la producción del lenguaje. En este sentido, Lacan se apoya en la teoría del automatismo mental postulada por Clérambault entre los años 1920 y 1927. El mismo “está constituido por fenómenos iniciales, de carácter irruptivo, esencialmente neutros (consisten solamente en un desdoblamiento del pensamiento), anideicos, no temáticos y no sensoriales; el eco del pensamiento y los sin-sentido son los fenómenos iniciales del automatismo mental” (Tendlarz, 1999: 161). Sobre estos fenómenos elementales se constituyen el delirio y las alucinaciones auditivas, que funcionan a modo de una “superestructura”. En definitiva, “el automatismo se inicia con fenómenos sutiles, abstractos primero, que luego se aproximan gradualmente a la forma verbal”, hecho que coincide con un abordaje genético del lenguaje. (Tendlarz, 1999: 162) Tomando en consideración la interpretación psicológica del automatismo mental que hace Janet desde un análisis fenomenológico, Silvia Tendlarz observa que, en Aimée, “el delirio aparece sobre un fondo psicasténico como reacción a ciertos eventos traumáticos” (Tendlarz, 1999: 168). El fondo psicasténico como estado anterior al desencadenamiento de la psicosis, le permite su vinculación con la noción de proceso de Jaspers, y le posibilita alejarse de la constitución paranoica. El malestar inicial inenunciable y la subsecuente explicación secundaria en el delirio que postula Janet, hacen que el individuo plasme su sentir en el orden social por medio de su decir, de modo que “la intencionalidad fenomenológica de la personalidad se enlaza así al medio social” (Tendlarz, 1999: 168). Entonces, es el lenguaje como fenómeno el que permite asociar la síntesis evolutiva, la intencionalidad

fenomenológica y la responsabilidad como aspecto social, en una concepción evolutiva de la personalidad. De este modo, el lenguaje puede ser captado como intención significativa a través del método de las relaciones de comprensión.

Psicoanálisis

Dentro de este orden de cosas, la preocupación por el sentido es algo que acerca a Lacan al psicoanálisis: “Pero, por ilusorio que sea, este sentido, al igual que cualquier otro fenómeno, no carece de ley. El mérito de esa disciplina nueva que es el psicoanálisis consiste en habernos enseñado a conocer esas leyes, o sea las que definen la relación entre el sentido subjetivo de un fenómeno de consciencia y el fenómeno objetivo al cual responde: positiva, negativa, mediata o inmediata, esa relación está, en efecto, siempre determinada” (Lacan, 1975: 225). Pese a que rescata el aporte de esta disciplina como método que da cuenta de estas funciones, es el simbolismo que ella presenta lo que intenta trascender, ya que los fenómenos intencionales “recaen bajo las relaciones de comprensión de manera mucho más inmediata que las reacciones elementales que nos es preciso desprender de ellos mediante el análisis” (Lacan, 1975: 37). De este modo, Lacan se opone a la abstracción y a la asociación de elementos discretos mediante el análisis, para destacar la progresión dialéctica de las funciones intencionales de la personalidad.

Otro aspecto que Lacan le cuestiona al psicoanálisis se enlaza a la teoría de la génesis del yo y su confusión “entre las definiciones *positivas* y las definiciones *gnoseológicas* que pueden darse de los fenómenos de la personalidad” (Lacan, 1975: 294-295). Es la “indistinción entre las tendencias concretas por las cuales se manifiesta ese Yo, y que sólo en cuanto tales se remontan a un génesis concreta, y la definición abstracta del Yo como sujeto del conocimiento” -es decir, como *percepción-consciencia*-, el problema que presenta el psicoanálisis de Freud. (Lacan, 1975: 295) En este sentido, la concepción del *principio de realidad* peca de una contradicción en sí misma: es considerado como partícipe en la génesis del Yo, cuando el Yo mismo es el que implica el principio de objetividad que hace diferenciable a este principio

del principio de placer. En efecto, Lacan se pronuncia a favor del método freudiano al expresar que es “tan profundamente comprensivo en el sentido en que venimos empleando este término” (Lacan, 1975: 294) y al resaltar la importancia metodológica de sostener el “punto de vista *energético* en psicología” (Lacan, 1975: 44, n. 38). Sin embargo, plantea que en el método de Freud “la hipótesis se desprende de manera mucho más inmediata de la observación pura de los hechos, cuya sola confrontación es ya demostrativa”, y no a la abstracción de elementos discretos que se asocian entre sí. (Lacan, 1975: 228) A continuación expondremos los fundamentos de este método comprensivo.

La comprensión

Los apartados desarrollados precedentemente -síntesis intencionalidad y responsabilidad; la personalidad; reacción, desarrollo y proceso; el psicoanálisis y el lenguaje- convergen en una postura *fenomenológica* que da cuenta de una delimitación teórica del concepto de *comprensión*. A partir de la psiquiatría francesa del periodo de entreguerras se pueden ubicar ciertas referencias de importancia en la tesis de doctorado de Lacan. (Lutereau, 2012) En relación a la corriente fenomenológica se destacan Blondel, Guiraud y Minkowski. Ellos tomaron en las patologías mentales – con una conceptualización distinta a la de Jaspers, pero con un mismo objetivo – la distinción entre lo que se desvía de los procesos normales y se deja comprender, y lo que no puede aprehenderse de esta manera y corresponde a una modificación específica irreductible al psiquismo normal. De Minkowski, Lacan se interesa en el transivismo del narcisismo, tomando su concepción acerca de los celos. De Guiraud toma en cuenta sus aportes a las características del lenguaje psicótico, aspecto que retomará más adelante en Acerca de la causalidad psíquica para hablar de la relación existente entre el lenguaje y el ser del hombre. Por su parte, Blondel postuló que en las vivencias patológicas hay un punto inaccesible a la expresión relacionado a la cenestesia. De estos tres autores hay que retener que “la conciencia patológica representa una ‘estructura distinta’ y no meramente una modificación gradual o cuantitativa” (Lutereau, 2012: 42). Es aquí que Lacan propone una concepción

elaborada de *comprensión* para el abordaje de este “núcleo incomprensible” (Lutereau, 2012: 42).

En lo que hace a la aplicación del método comprensivo, Lacan nos indica el siguiente procedimiento. En un comienzo, la comprensión hace uso de “señales muy exteriorizadas, muy típicas, muy globales” en el comportamiento. Lo que se intenta hacer es cercar al fenómeno en su totalidad, soslayando los aspectos puntuales del mismo que se abstraen. En este contexto, el deseo mismo es caracterizado como un “ciclo de comportamiento” (Lacan, 1975: 282). Y en Aimée este ciclo de comportamiento es interrumpido por el castigo, siendo su génesis de raigambre social. Estas formulaciones integran el rol que desempeñan las funciones orgánicas en dicho ciclo.

El resto de los síntomas en la paciente también son definidos como ciclos de comportamiento, a través de las *relaciones de comprensión*; punto de vista que permite un abordaje concreto de dichos síntomas. En efecto, por medio de las relaciones de comprensión se trata de caracterizar a este ciclo de comportamiento como un fenómeno que puede ser abordado en su totalidad. Esto permite dar “una concepción, mucho más satisfactoria [...] de aquella parte de realidad en que están sostenidos dichos fenómenos” (Lacan, 1975: 283). Esto anticipa lo que en 1936 desarrollará en *Más allá del principio de realidad*, donde se explayará con mayor precisión sobre el concepto de realidad. (Lacan, 2008)

En el contexto de estas afirmaciones, la síntesis, la intencionalidad, y la responsabilidad se transforman en los *polos estructural, individual y social* de la personalidad. Del lado de lo social, las relaciones de comprensión permiten “definir un orden de fenómenos por su esencia humanamente comprensible” (Lacan, 1975: 284), o sea en base a su *status* y a su génesis social. Los polos individual y estructural implican que: “Estos fenómenos tienen por una parte el valor de estructuras fenomenológicamente dadas (momentos *típicos* del *desarrollo* histórico y de la *dialéctica* de las *intenciones*) y dependen, por otra parte, de una especificidad sólo *individual* (momentos *únicos* de la *historia* y de la *intención* individuales)” (Lacan, 1975: 284).

En las dimensiones de lo estructural y lo social se encuentran dos asideros que le dan sostén a la comprensión como método. Dice Lacan que “El punto de vista de lo estructural en el fenómeno de la personalidad nos lleva de golpe a la

consideración metafísica de las esencias, o en todo caso a la *Aufhaltung* fenomenológica del método husserliano” (Lacan, 1975: 284). Por otro lado, desde lo social se le da fundamento científico a esta ciencia de la personalidad ya que “en las estructuras mentales de comprensión que engendra de hecho, ofrece una armazón conceptual comunicables; en las interacciones fenoménicas que presenta, ofrece hechos que tienen todas las propiedades de lo cuantificable, puesto que son movedizos, medibles, extensivos” (Lacan, 1975: 285). En suma, “esta ciencia, según nuestra definición de la personalidad, tiene por objeto el estudio genético de las funciones intencionales, en las que se integran las relaciones humanas de orden social” (Lacan, 1975: 286). Dicha concepción genética está emparentada con un determinismo específico de orden psicógeno. Lacan le otorga un fundamento científico a este estudio del comportamiento a través de la noción de imagen.

La imagen

El estudio del comportamiento a través de las relaciones de comprensión tiene un fundamento fenomenológico. Apoyándose en el libro *Matière et mémoire*, Lacan señala su concepción sobre la imagen y sobre el registro de las huellas mnémicas en el cerebro:

“el cerebro registra los movimientos del cuerpo propio, al igual que las impresiones del medio. Además, estos movimientos del cuerpo propio manifiestan no una simple pulsión, sino un comportamiento complejo de alcance diferido, es decir, una intención: pues bien, el cerebro registra igualmente estos procesos intencionales, y representa con respecto a ellos su papel de almacén mnésico. Pero lo que el cerebro almacena son estructuras de comportamiento, y no *imágenes*, las cuales no están localizadas en ningún lugar, sino en la sensación misma que le da toda su materia” (Lacan, 1975: 306).

La sensaciones provenientes de las “estructuras de comportamiento” almacenadas en el cerebro, son aquí equivalentes a la imágenes que el sujeto se representa en la memoria. La intención es esta misma estructura puesta en acto a través del comportamiento de alcance diferido. Esto refuerza la tesis de

que la imagen posee una estructura propia, que debe ser comprendida en su sentido como el fenómeno de consciencia más simple.

Conclusión

De la tesis de Lacan se desprende que la palabra es una “intención significativa”, y que la *imagen* es la sensación proveniente de las estructuras de comportamiento almacenadas en la memoria. Si la intención es una estructura de comportamiento puesta en acto, se le otorga “a la intencionalidad del conocimiento aquel fundamento en lo real”, es decir, en lo concreto. (Lacan, 1975: 307) El correlato entre *intención, palabra e imagen* se hace así evidente a través de la *estructura*.

Según García Varas, la estructura que aúna a la *palabra* y la *imagen* es la *figuración*, entendida ésta como la capacidad que “permite dar forma al sentido dentro de un medio” (García Varas, 2002: 14). Siendo que en lo concreto se establece la intencionalidad de los fenómenos, es el método de las *relaciones de comprensión* el que permite efectuar un abordaje de los ciclos de comportamiento en su totalidad. En este sentido, “los síntomas mentales no tienen valor positivo más que según la medida en que son paralelos a tal o cual tendencia concreta, es decir, a tal o cual comportamiento de la unidad viviente con respecto a un objeto dado” (Lacan, 1975: 308).

De esta forma, Lacan sostiene que la *personalidad* como *síntesis* es paralela a la “*totalidad constituida por el individuo y por su medio propio*” (Lacan, 1975: 307). La imagen como fenómeno de consciencia simple y la *palabra* como *expresión*, forman parte de esta estructura mayor dada en la *personalidad*. Como se ha afirmado, con la noción de responsabilidad Lacan hace énfasis en la génesis social de la personalidad, siendo que los tres polos de la misma - *síntesis, intencionalidad y responsabilidad*- se entrelazan en una “una unidad a la que no podemos definir, sino solamente vivenciar” (Jaspers, 1977: 148). La teoría fenomenológica como “descripción del terreno neutro de lo vivido y de las esencias que allí se presentan” (Lacan, 1975: 125, n. 90) le sirve a Lacan como sustrato para la delimitación estructural de la personalidad en su aspecto evolutivo.

En el caso que Lacan presenta en su tesis, la reacción de la paciente frente a un acontecimiento del medio -la intromisión de su hermana-, y el vínculo comprensible entre dicha situación y el contenido de los fenómenos psicopáticos, marcan un nuevo desarrollo de la personalidad que posee una significación para el individuo. Las implicancias de este artículo demuestran que la *comprensión fenomenológica*, es el método a partir del cual el sentido alcanza un estatuto de legalidad en la aprehensión de los sucesivos fenómenos de la personalidad, hecho que le otorga un status científico. Se diferencia así de la abstracción y asociación de elementos discretos en Freud, de la *empatía* en Husserl y de la *explicación* causal. Queda pendiente para futuras indagaciones, la correlación de estos aspectos pertenecientes a la clínica psicológica-psiquiátrica con otros ámbitos, por ejemplo, el educativo.

Referencias

- Allouch, J. (2008), *Marguerite o la Aimée de Lacan* (trad. de M. Perelló), Buenos Aires: El cuenco de plata (trabajo original publicado 1994).
- Husserl, E. (2005), *Meditaciones cartesianas* (3ª ed., trad. de J. Gaos & M. García-Baró), México: Fondo de Cultura Económica. (trabajo original publicado 1931).
- Jaspers, K. (1977), Delirio celotípico, contribución al problema: ¿Desarrollo de una personalidad o proceso?, en K. Jaspers, *Escritos psicopatológicos*, Madrid: Gredos, pp. 111-181.
- Jaspers, K. (1993), *Psicopatología general* (2ª ed., trad. de R.O. Saubidet & D.A. Santillán), México: Fondo de Cultura Económica. (trabajo original publicado 1913).
- Lacan, J. (1975), *De la psicosis paranoica en sus relaciones con la personalidad* (trad. de A. Alatorre), Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. (trabajo original publicado 1932).
- Lacan, J. (2008), Más allá del principio de realidad, en *Escritos 1* (2ª ed., trad. de T. Segovia), Buenos Aires: Siglo XXI. (Trabajo original publicado 1936).
- Lanteri-Laura, G. (1984), Proceso y psicogénesis en la obra de J. Lacan, en *Revista Litoral*, 16: 25-43.
- Lutereau, L. (2011), El problema de la intersubjetividad: entre la fenomenología y el psicoanálisis, en *Revista de epistemología y ciencias humanas*, 3: 188-194.

Lutereau, L. (2012), *La forma especular: fundamentos fenomenológicos de lo imaginario en Lacan*, Buenos Aires: Letra Viva.

Muñoz, P. (2009), *La invención Lacaniana del pasaje al acto*, Buenos Aires: Manantial.

Tendlarz, S. E. (1999), *Aimée con Lacan: acerca de la paranoia de autopunición*, Buenos Aires: Lugar.

Varas, A. G. (2002), La traducción de imágenes en palabras: Relación de dos lenguajes autónomos, en *Factótum: Revista de filosofía*, 3, 11-14.

LA CLÍNICA A TRAVÉS DEL GIRO ICÓNICO

Santiago Javier Blanco

e-mail: blanco.santiago@live.com

Resumen

Este escrito es una continuidad de la investigación basada en el estudio del uso de la imagen que tiene como objetivo analizar y promover el lugar de lo icónico como estrategia didáctica en el conocimiento. Configura una articulación entre el ámbito educativo y el amplio abanico de la salud mental, a partir de las implicancias que releva en ambos lo que se denomina giro icónico (Boehm, 1994) y giro pictórico (Mitchell, 1992). El punto de partida es la construcción de un diagnóstico de época, en aras de emplazar y analizar el lugar del sujeto en una hipermodernidad a la cual responde. En un segundo momento, a partir de los andamiajes de la teoría psicoanalítica se lanza una serie de preguntas en relación a la técnica en psicología y el uso posible de lo icónico allí.

Palabras clave: imagen, palabra, técnica en psicología

Abstract

This paper is a part of the research based on the study of the use of the image, which aims to analyze and promote the role of the iconic as a didactic strategy in knowledge. It articulates the educational field and the diverse spectrum of mental health, based on the implications of what is usually called iconic twist (Boehm, 1994) and pictorial twist (Mitchell, 1992). The beginning is the construction of a time study, in order to place and analyze the position of the subject in hypermodernity, to which it responds. After that, the intention is to continue with psychoanalytic theory, to reflect a series of questions in relation to the previous technique in psychology and the possible use of the iconic there.

Key words: image, word, technique in Psychology

Zusammenfassung

Diese Arbeit ist die Fortsetzung einer Studie über die Verwendung des Bildes; sie hat zum Ziel, den Ort des Ikonischen als didaktische Strategie im Wissenserwerb zu analysieren und zu fördern. Ausgehend von den Implikationen, die sich sowohl in der so genannten ikonischen Wende (Boehm, 1994) als auch in der bildlichen Wende (Mitchell, 1992) abzeichnen, wird versucht, das pädagogischem Umfeld mit dem breiten Spektrum der psychischen Gesundheit zu artikulieren. Ausgangspunkt ist die Konstruktion einer epochalen Diagnose für die Lokalisierung und Analyse des Orts des Subjekts in einer Hypermodernität, auf die es reagiert. In einem zweiten Moment werden ausgehend vom Gerüst der psychoanalytischen Theorie eine Reihe von Fragen in Bezug auf die Technik der Psychologie und die mögliche Verwendung des Ikonischen gestellt.

Schlüsselwörter: Bild, Wort, Technik der Psychologie

Original recibido: octubre de 2017

aceptado: noviembre de 2017

Santiago Javier Blanco es Licenciado en Psicología, Magíster en Psicoanálisis, Docente de la Universidad del Salvador. Psicólogo clínico en equipo interdisciplinario de Salud Mental "Integra más". Psicólogo clínico en equipo interdisciplinario de Salud Mental "Instituto Ballester de Salud Mental". Psicólogo excoordinador grupo terapéutico de adultos en el Hospital Municipal Dr. Leónidas Lucero, Bahía Blanca. Coautor del libro *Lo disruptivo en el cine: ensayos ético-psicoanalíticos*.

Este escrito consiste en una continuidad de la investigación basada en el estudio del uso de la imagen, que tiene como objetivo analizar y promover el lugar de lo icónico como estrategia didáctica en el conocimiento. Responde entonces a la construcción de una articulación entre el ámbito educativo y el amplio abanico de la salud mental a partir de las implicancias que releva en ambos lo que se denomina giro icónico (Boehm, 1994) y giro pictórico. (Mitchell, 1992)

El punto de partida será el acercamiento hacia una construcción de un diagnóstico de época, comandado por la posición presente en “El malestar en la cultura” (Freud, 1930), en aras de emplazar y analizar el lugar del sujeto en una hipermodernidad a la cual responde. En la actualidad existen modalidades de intervención frente a una realidad que desborda lo que ella misma construye como parámetro de normalidad. La construcción de tales parámetros delimitan al sujeto y generan el riesgo de volverlo objeto al dirigir un tratamiento unidireccional. Se genera una incongruencia en el sujeto arrasado, que requiere urgente la necesidad de un hallazgo. Es menester una transición en la salud mental, un recorrido en sentido inverso que comienza por delimitar lo impropio del sujeto en miras a hallar lo propio de sí mismo.

En un segundo momento, la intensión es adentrarse en los andamiajes de la teoría psicoanalítica para lanzar una serie de preguntas en relación a la técnica en psicología y al uso posible de lo icónico. Si atisbamos el campo de la salud mental, y específicamente el analítico, en donde se da el encuentro entre sujeto y sujeto, paciente y analista, descubrimos que una imagen es el punto inicial de todo tratamiento. Sigmund Freud renombró como repetición el fenómeno de la transferencia, desplazamiento que inunda el vínculo señalado, generándose lo que especificó como neurosis artificial (un duplicado de la neurosis y sus síntomas, ahora en relación al campo transferencial). En este espacio el analista interpreta, siguiendo a Jacques Lacan, que se ha constituido una tercera dimensión, que es la imagen de un analista a la que se le supone un saber. Este artificio de hidráulico, la transferencia como desplazamiento de aspectos inconscientes, moviliza el tratamiento en tanto apuntala el deseo.

Lejos de caer en un psicologismo objetivador, el campo de la salud mental se constituye en un discurso a través del cual se promueve el desarrollo de una verdad, verdad que no es posible obturar, ser dicha en su totalidad.

Diagnóstico de época ¿Cultura de la imagen?

“Por lo que hace a la experiencia psicoanalítica debe comprenderse que se desarrolla entera en esa relación de sujeto a sujeto, dando a entender con ello que conserva una dimensión irreductible a toda psicología considerada como una objetivación de ciertas propiedades del individuo” (Lacan, 1951: 210)

Históricamente, para cada constructo acerca de las nociones de normalidad y psicopatología de la época, se creaba un modelo de abordaje. Desde la luna llena observando al incipiente futuro loco, la búsqueda de conductas y rasgos físicos para considerar a alguien bruja, aislamientos por posibles contagios, el encierro del criminal, hasta hoy. Todavía suele utilizarse la fuerza y la violencia como garante de regulación social, en donde el encierro, el aislamiento o aplacamiento del sujeto a través de un fármaco, o más y más mecanismos de control policial y guerras internas contra la lo-cura¹ de las drogas en sociedad, siguen siendo intentos por normalizar lo que anda mal. Las enmiendas de la noción de sujeto han sido restrictivas, de observación, control y capacitación objetivante. Se suceden temporalmente métodos de abordaje tendientes a un fracaso inminente debido a su rasgo más general: el arrasamiento de la subjetividad.² ¿Cómo no repetir? ¿Cómo elaborar al detectar este desplazamiento?

En nuestra contemporaneidad, salvar la subjetividad ¿Implica detectar lo impropio en un sujeto atravesado por palabras e imágenes que la época propicia de manera acaudalada? “... se ha producido una espectacular aceleración en la multiplicación de imágenes, haciendo que las mismas adquieran roles antes únicamente reservados para el lenguaje y asuman nuevos inventados solo para ellas” (Ana García Varas, 2015: 4). Diagnósticos, formas de la sexualidad, felicidad, de familia y pareja echan por tierra el lugar de la responsabilidad del lado de un sujeto impelido a consumir respuestas,

incluso referidas a cuestiones esenciales del ser. Queda en esta vía, revestida la falta de un sujeto que se funda como tal en la dialéctica de un lenguaje que ha ido perdiendo potestad. La sociedad constituye al sujeto a través de una fórmula inestable: más certezas, más capturado en la imagen, menos tolerancia a la ambivalencia del lenguaje, menos movimiento de la palabra.

Este intento por dar lugar a la emergencia de la subjetividad, de alguna u otra manera podemos ubicarlo en gritos históricos. Se observa en el intento nietzscheano que dota de valor el impulso artístico, arrojándose a sí mismo por fuera del campo de la ciencia, por fuera del progreso en manos de la razón. También otros autores han sabido robar el fuego de Hefesto: Deleuze, Gianni Vattimo, Martin Heidegger, la obra “La decadencia de occidente” de Oswald Spengler, entre tantos pensadores que giran en torno a la crítica acerca de un aspecto negativo de la civilización, tema fundamental del siglo XX, que nos permite dirigirnos y desembocar en la obra de Sigmund Freud, El malestar en la cultura, para preguntarnos qué llevó al fundador del psicoanálisis a pensar en términos sociológicos.

Presentar una mirada social a través de los ojos de la psicología clínica implica no descuidar todo el recorrido del conocimiento y las formas en que este se construye en cada cultura particular y en el mundo en general. Lo que se denomina hipermodernidad ha dado su tinte a los modos de vincularse de los seres humanos, principalmente a través de las variantes ligadas al avance del conocimiento tecnológico que se ha mostrado capaz de acallar al sujeto de la filosofía que se pregunta, como al sujeto del inconsciente salvaguardado por Sigmund Freud, el cual lleva consigo un sello que lo hace particularmente vivir en una subjetividad que le es propia: una falta insondable.

El sujeto del inconsciente está implicado con su propia falta, que el paradigma científico-técnico detecta, estudia y brinda objetos para el alcance de la unicidad e igualdad, protegiendo con retratos narcisistas este espacio en el sujeto, obturando la pregunta por sí mismo, corriéndolo del desafío de toda transformación, ahorrando el desvelo de atravesar la dinámica fantasmal, la contingencia que provoca todo encuentro con el otro y con uno mismo.

A la par que produce y vende con una mano, con un sutil movimiento tergiversa los límites del derecho y logro de la intimidad. Así como las ideas que en un ritmo sutil mueven al mundo hacia una elaboración en aras de

formular un sentido histórico, también están los hilos silenciosos que producen una inestable verdad y saturan al sujeto, contrariando un equilibrio social en una propuesta por renunciar a la diferencia e individualidad.

Afirmar que la sociedad padece de un síntoma propio de esta época no es una perspectiva creativa. Para pensar en un punto álgido de la historia en el cual se realizó un diagnóstico de época, propongo retomar la perspectiva filosófica de Friedrich Nietzsche. Este pensador, como tantos otros filósofos, se encargó de colocar un espejo frente a una sociedad y sus nociones de desarrollo, de la misma manera que es posible hacerlo hoy con el discurso industrial que a todo lo vuelve objeto de mercancía, a tal punto que atraviesa y deja estacada la subjetividad en tal posición.

Es indispensable entrelazar la clínica con esta mirada filosófica y social, ya que descuidarla sería perder de vista el impacto de los presupuestos biopolíticos que comandan los cuerpos individuales y sociales. Resuenan aquí palabras de Michel Foucault, así también la noción de cuerpo, como imagen de cuerpo concepto de la obra de Jacques Lacan. Se abre una pregunta entonces sobre los espacios de intimidad en la actualidad, exentos de una mirada que controla y regula en términos de cantidad e igualdad. Surge también una pregunta sobre el lugar de la palabra, en tanto vivimos una dialéctica arrasada, donde ya no es la palabra el medio para llegar a articular y comprender los estímulos, sino que los medios de comunicación, lejos de mantenerse intermitentes, sofocan los ojos con imágenes y llenan los oídos de información, llevando al ser humano -si en primer lugar toma consciencia de estas cantidades de estímulos- a una constante tarea de seleccionar información.

Ana García Vara refiere que la imagen, al tener un poder de fascinación, podría constituir una amenaza para la cultura, para la creación o para el pensamiento. La desregulación de la información en palabras e imágenes como uno de los tantos estímulos que en cantidades inunda el psiquismo se refleja en las modalidades sintomatológicas que en nuestra época afectan el vínculo entre seres humanos y el vínculo con uno mismo: dificultades para establecer vínculos, intolerancia, violencia, miedo social, los denominados ataques de pánico o crisis de angustia, sentimientos de insatisfacción, alexitimia, entre tanta fenomenología que denuncia una imposibilidad del sujeto para acceder a su intimidad, a su necesidad, a sus emociones, como también

la imposibilidad de reconocer al otro como sujeto con sus diferencias. ¿La emergencia del sujeto, implicará cercenar, acotar las cantidades que inundan y regulan las modalidades de vínculo social e individual? ¿El lugar de la imagen en la sociedad -medio masivo de comunicación- lleva a la palabra hacia un lugar marginal?

Para Sigmund Freud, varias fuentes afectan la felicidad del ser humano. Las vicisitudes biológicas del cuerpo, el vínculo entre los seres humanos, los poderes elementales de la naturaleza, y la inclinación agresiva -pulsional- dentro de sí mismo demostraron ser las cuatro fuentes generadoras de insatisfacción. Las mismas se pueden detectar en la historia, tal vez con otro rostro, pero que en sí constituyen una misma forma de violencia desde la que se atenta contra el bienestar del ser humano. Es posible registrar en nuestro país la existencia de estas fuentes, motor de la agresión hacia nosotros mismos, desde la existencia de lo que se denominó “proceso de reorganización nacional” en 1976 -golpe de estado que incluyó todo tipo de violaciones de los derechos humanos hasta llegar más allá del límite entre lo reproducible y lo inefable-, el atentado a la AMIA -genocidio que se reactualiza en 1994 y nos impulsa a repetir el sufrimiento-, hasta las formas de agresión en nuestra civilización que responden a una falta de cumplimiento de los derechos del ser humano, relevado principalmente por el índice de pobreza y la no restitución de las instituciones de salud y educación.

Desde esta concepción global surge un diagnóstico: se observa un modo particular de violencia contra, y en el ser humano. La imagen aparece en cantidades que no es posible articular con el lenguaje. La imagen está entonces desligada de la palabra. Es menester pensar desde cada espacio, cómo restituir el lugar del sujeto en tanto existe un desalojo de la subjetividad que se produce a través de los modos en que la civilización deposita palabras e imágenes que lo configuran como objeto. Si la sociedad invade con estímulos y rellena de modo efímero una falta propia de la esencia del ser humano: ¿es posible realizar un camino inverso? ¿Cómo llevar a una identificación del sujeto con palabras e imágenes más honestas, en términos de aproximación a su propia verdad?

La subjetividad en el espacio - tiempo clínico

¿Se trata de qué tratamos o con quién tratamos? A cada persona, un nuevo modo de escuchar: Si se considera por ejemplo el delirio en un modo de funcionamiento psíquico regido por un procesamiento primario, podemos tomarlo sólo como síntoma, enfermedad, siendo en verdad una posibilidad del sujeto, creación, defensa. Aquí resuenan las palabras de Sigmund Freud al considerar el delirio como defensa en el análisis de Schreber. Lo que nosotros consideramos la producción patológica, la formación delirante, es en realidad el intento de restablecimiento, la reconstrucción. (Freud, 1920a)

Avancemos para preguntar: ¿Cuál es el lugar de la imagen en la clínica? Nuestra -clínica, teoría y técnica- predilección se orienta hacia el uso de la palabra como medio terapéutico. Desde que tuvo la ocasión, Sigmund Freud retomó la función de la palabra y la implicó como elemento esencial del ser humano. El recubrimiento –significación- a través del lenguaje del futuro sujeto psíquico es determinante desde un inicio de la vida. El objetivo de la terapia psicoanalítica consistió y consiste en detectar dicha dialéctica, y en clínica, en entrever al sujeto en una béance³ que se escucha a través de un discurso. Llevar al lugar de la palabra, a la capacidad elaborativa del afecto mediante representación de las vivencias.

Tomando una posición en oposición frente a los conceptos prefijados e irrefutables, Jacques Lacan explica que "el término de normalización introduce ya, por sí mismo, un mundo de categorías bien ajeno al punto de partida del análisis". Tomemos aquí "análisis" como la posibilidad de debatir interdisciplinariamente, la puesta en común de diferentes formas de abordar las nuevas formas de malestar en la cultura. Si "normalizamos", dejamos por fuera la subjetividad y estamos siguiendo al autor francés, bien lejos de lo que es una apertura al trabajo en el campo de la salud mental.

Las respuestas que hemos tenido socialmente frente a problemáticas claras que atraviesan el campo de la salud han tenido muchas veces un enfoque orientado por el conocimiento del experto (saber científico), perspectiva unilateral, y esto seguirá así en aquellos movimientos en los que no se trabaje interdisciplinariamente.

Abordar la subjetividad en nuestra cultura implica recurrir a la mayor cantidad de lecturas y herramientas posibles, constituir una praxis, un abordaje tanto desde la mirada como desde la escucha, tanto del cuerpo como del psiquismo. Todo el recorrido realizado consiste en brindar un pequeño aporte al campo de la ética en relación a nuestro proceder profesional en el campo de la salud mental, en aras de abrir un interrogante a nuevas formas de intervenir en clínica. Este escrito busca abrir el juego para elaborar y reelaborar nuestra posición frente a las problemáticas actuales, movimiento que debe ser constante y crítico en cada nueva situación que se nos presenta.

Tratemos de llevar este cauce hacia nuestra práctica y el lugar de la imagen allí. En un congreso de psicoanalistas en el año 1951, brindando un seminario en relación a Intervenciones sobre la transferencia, Jacques Lacan (1951) realiza un intento de fundamentar la relación analítica, pero no desde la comprensión, sino en términos de verdad. Desde allí habló de relaciones dialécticas, cuyo eje es la gravitación de la verdad, en donde se articula un sujeto. Y cuando nos referimos al término sujeto, se trata de un sujeto articulado desde el lenguaje. Ya no es la comprensión la que articule el diálogo, sino la verdad como gravitación de un discurso. El sujeto estará en aquello que se resiste a la comprensión, lo cual se observa bien en la relación transferencial, y en la imposibilidad de la ciencia de reducir el sujeto a un objeto determinado de estudio.

Lo que hace a la relación humana en cuanto tal, son relaciones de sujeto a sujeto, y podríamos agregar, para convocar la movilización social, el encuentro entre las personas y entre los pueblos. Todo este entramado indaga cómo intervenir como profesionales desde la ética y las formas de contrarrestar el psicologismo objetivador en el que ha caído la lectura y el abordaje del sujeto.

Queda por indagar las modalidades de intervención a través de la imagen como reguladoras de sentido, en miras a construir con el paciente un sentido que le es propio. En tanto, si retomamos los modos en que opera el psicoanálisis ¿Habría que considerar, en relación a las artes, el procedimiento per via di porre? Es decir, mediante sugestión suprimir las ideas patógenas ¿Per via di levare? Quitando, retirando, restando, en tanto se preocupa por el entramado psíquico del paciente ¿O habrá que pensar en un modo de articular ambos abordajes considerando nuestra cultura atravesada por el giro icónico?

La técnica y el lugar de la imagen

En la ciencia de la imagen (*Bildwissenschaft*) de Boehm y en el giro pictórico (Visual Studies) de Mitchell, la imagen, más allá de ser producto, es en sí misma generadora de sentido. Y para nuestras futuras indagaciones sobresale un carácter particular: la imagen es soporte de información en tanto remite al contexto en que se produce. Esta es entonces un producto que implicó una construcción a través de representaciones.

Si pensamos en la constitución del psiquismo y las modalidades de metabolización de los estímulos, siguiendo la noción de estratificación sucesiva de Sigmund Freud⁴, la construcción de una imagen implica el procesamiento de una serie de representaciones previas, es decir, estamos frente a un producto elaborado que implicaría lo que denominamos procesamiento secundario, característico del estrato elevado en términos elaborativos. En este ejemplo, pensamos en la imagen como producto de un procesamiento psíquico y la sucesiva proyección sobre un lienzo, una pantalla, un papel, etc. El camino es de adentro hacia afuera. Podemos pensarlo en sentido inverso: ¿Qué ocurre con la infinidad de imágenes que capta el psiquismo? También tenemos que pensar en un psiquismo que no alcanzó la estratificación desde donde es capaz de poner en marcha un modo de procesamiento y elaboración adecuado de los estímulos tendientes a ligar, metabolizar y reproducir (crear y proyectar). ¿Cómo articula el psiquismo esta cantidad de estímulos?

¿Es posible pensar la imagen en la clínica como sostén de un sentido a construir? ¿De qué modo se presentaría la imagen? Hasta el momento, en términos técnicos, la constitución del discurso del analista se constituyó como motor de la terapia. El analista posicionado como objeto, y no como sujeto, opera como objeto causa de deseo, movilizándolo al sujeto (paciente) a trabajar en tanto supone que él sabe. El analista limitará el discurso amo, o significantes causa de identificaciones, para correr y habilitar producción de significantes, hablar de lo no dicho. El analista no indica qué hacer al paciente, en tanto se ubicaría en el discurso del amo, o en el discurso de la histeria que hace lazo con el otro a través de la señalización de la falta. El sujeto -del inconsciente- aparecerá en relación a una escucha: “Aquí estamos todavía en lo de amaestrar las orejas para el término sujeto” (Jacques Lacan, 1951: 209). El

analista moviliza, no obtura el deseo. Habilita la palabra para que se escuche el deseo más allá de la demanda. El deseo quedará no dicho, irreductible a la palabra. Entre los significantes surgirá el sujeto del inconciente que deberá captar el analista.

En términos generales, introduciremos los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis escogidos por Jacques Lacan para dar un panorama de los andamiajes, ejes de la obra freudiana. En lo que denomina “Entrevista preliminar”, refiere a un elemento indispensable para que se dé inicio al análisis propiamente psicoanalítico. Tiene que surgir un lugar en donde se instala una tercera entidad. Entre el sujeto y el analista se debe configurar un sujeto supuesto saber. Esta terceridad que se implica en toda conversación es el espacio en el que se transferirán todos los fenómenos inconscientes. Sigmund Freud atisbó la transferencia como reedición de imágenes y conflictos inconscientes (imagos parentales⁵ que se constituyen a partir de la relación con los objetos primarios con los cuales se identifica), que se desplazan en todo tipo de vínculos, pero de un modo particular sobre el campo analítico. Esto se debe a que el único que trabaja con la transferencia, repetición, es el analista en la construcción de un encuadre psicoanalítico. Lo que sostiene la posibilidad de transferibilidad de las imago parentales sobre este campo es el sujeto supuesto saber en el que el sujeto ubica al analista (aunque ninguno de los dos sea en sí mismo esta terceridad).

En tanto se toma un fragmento del discurso del paciente, se señale un discurso recurrente o se indague sobre puntos ciegos, si se lo hace correctamente, es en esa medida que el sujeto revestirá de un supuesto saber la figura del analista. Comenzará a suponer que algo sabemos de lo que a él le ocurre; sin embargo, el analista escucha más allá de su saber. Corriéndose del lugar de saber no sugestionará al introducir material que no es del paciente. Vamos un paso atrás de él al suponer nosotros que quien sabe es el paciente. Es ese saber que hay que poner a elaborar, articular e incluso crear. El sujeto del inconciente hay que habilitarlo, en primera instancia a través de la transferencia, para luego elaborarlo.

En ese momento en que se tiende a la elaboración, articulación e incluso creación: ¿trabajar con el uso de la imagen es intervenir en la vertiente simbólica? ¿Es potenciar un eje imaginario? La configuración del campo de

análisis, la vertiente imaginaria, ligada al vínculo entre el paciente y el analista es necesaria; sin embargo, el psicoanálisis releva y promueve la creación de un espacio simbólico de la transferencia, es decir, el atravesamiento del lenguaje respecto de las repeticiones inconscientes desplazadas en el vínculo con el terapeuta. Se abre una nueva pregunta respecto de la implicancia de la imagen en relación a qué clínica estamos considerando.

Dentro de las neurosis, la capacidad de simbolización está reforzada en el mantenimiento de la satisfacción a través del proceso de la introversión de la libido. Se constituyó entonces una modalidad de procesamiento psíquico que no implica una descarga de los estímulos, sino un procesamiento previo. Es en esta modalidad de funcionamiento psíquico en donde se pone en marcha la técnica asociativa, en tanto el sujeto presenta representaciones cosa, ligadas a representaciones palabra, comanda un estatuto secundario de trabajo psíquico: no responder a la demanda, abstinencia en miras a la circulación del deseo. Ahora bien: ¿Qué ocurre en psicopatologías graves? ¿Frente a pacientes con un déficit yoico, hay imposibilidad de asociación?

Pensando en ambas vicisitudes clínicas: ¿Qué implica en términos técnicos introducir una imagen (una imagen estática o un video, o una imagen a través de la palabra)? Tendríamos que preguntarnos: ¿Cuál es la motivación para presentarla? Siguiendo la lógica psicoanalítica, estaría del lado de la movilización de las representaciones, en miras a la prosecución de las asociaciones que nos lleven a hallar al sujeto en el discurso. Surge una pregunta respecto de las diferencias con la cura a través de la palabra: ¿Acaso no conlleva la misma implicancia psíquica, en términos de procesamiento, la transmisión de una metáfora vía palabra que la presentación de un video o imágenes estáticas desde donde construir sentido? En términos de captación, los sentidos a través de la proyección de un video están mayormente movilizados. ¿Se trabajaría a partir del sentido que la misma imagen presenta? ¿Es útil para pensar cuál es la representación del sujeto frente al estímulo?

Imagen y palabra

Una de las cuestiones a que convoca este escrito es preguntarnos por el lugar del psicoanálisis en el giro icónico, y el lugar de la psicología en general

en tanto disciplina que aborda lo que denominamos salud mental. Partimos de la base de un concepto de salud que no es universal, sino individual, y que el saber para trabajar el síntoma está en el paciente. Más allá de la mirada, relevamos una escucha amaestrada. Incluso Freud, en sus inicios, propuso el Diván como modalidad para correrse del plano imaginario de la mirada, y abocarse a la impronta de la palabra.

Jacques Lacan -en "Psicoanálisis y Medicina"- se plantea el lugar del médico en la actualidad, y dirá que "el mundo científico vuelca en sus manos un mundo distinto de lo que puede producir como agentes terapéuticos nuevos, químicos y biológicos (...) ¿Dónde está el límite en que el médico debe actuar, y a qué debe responder? A algo que se llama demanda" (Lacan, 1951: 90). Desde este punto de vista, en la actualidad se toma socialmente a la ciencia como verdad, medio por el cual accedemos a las respuestas, incluso a aquellas sobre el origen del mundo, la vida y la existencia. De esta manera, el sujeto psicoanalítico está saturado. La ciencia obtura la pregunta en el sujeto, la angustia, el síntoma como símbolo, la verdad del paciente que se juega en las formaciones del inconsciente.

El paciente pide ser curado, y el médico, en términos lacanianos, no duda, determina cuál es la enfermedad y se dirige a curarlo. El analista, en esta dirección, toma una posición diferente. Se pregunta por el deseo del paciente, más allá del pedido, en tanto la demanda siempre está dirigida a otra cosa. Entre las vicisitudes de la demanda surge en el analista, el no responder a la misma, en tanto siempre hay un más allá por develar. Lacan refiere que, en primera instancia, la demanda siempre es demanda de reconocimiento, y es así que no debemos responder a ella como terapeuta. En este punto, dar una imagen desde donde pensar lo que le pasa al paciente, siendo este trabajo una búsqueda que lo implica: ¿Es presentarle un sentido dado? ¿Responder en cierta medida a la demanda?

En el campo psicoanalítico se trabaja con la palabra, en tanto es una herramienta que habilita la circulación del deseo. Esto es debido a que el lenguaje es ambivalente e insondable, funda una duda que permite seguir un camino en busca de algo que no se encontrará. La condición particular del lenguaje hace que no sea posible que el objeto nombrado (que ocupa el lugar de la cosa y ya no es la cosa al ser nombrado), colme totalmente a la pulsión

en tanto no es posible nombrar exactamente lo que es. No responder a la demanda, no dar un saber, permite motorizar el deseo y movilizar la palabra, seguir construyendo sentido. ¿La imagen tiene un sentido saturado? ¿Acaso no es insondable y ambivalente como la palabra misma? Boehm y Mitchell comprenden que la imagen es un signo con relación de semejanza a la realidad, es decir, genera un sentido que le es propio y, a su vez, implica un proceso de creación de sentido que, en términos clínicos, esa construcción estaría del lado del paciente en términos de responsabilidad subjetiva.

Desde el giro icónico corresponde la pregunta sobre el lugar de la imagen en esta dialéctica que se desplaza en el campo terapéutico. El componente auditivo del signo, el significante como imagen acústica, contrastará con toda imagen que se presente. ¿Agotando un sentido? ¿Movilizando las representaciones? ¿Permite la presentación de imágenes en la clínica mover el deseo (falta) del paciente? Tengamos presente que lo que permite el desarrollo de una cadena en términos significantes es un resto que no puede ser colmado, es decir que, si la imagen motoriza, no es satisfecha ninguna demanda. El sujeto, a partir de la imagen -por las características de la misma- tiene la posibilidad de producir más allá de ella.

Notas

1. Freud considera que los *quita penas* ayudan a alcanzar el anhelado último deseo humano, la felicidad.

2. La esencia del psicoanálisis implica una escucha y no una determinación. Lo que no nos permiten las modalidades unilaterales de entender al sujeto es el abrir un interrogante ¿Qué siente que le pasa? ¿Qué siente que le pasó? ¿Qué construye a partir de?

3. En inglés “gap”, como hueco, abertura. Otra de las palabras que utiliza para referir a la noción de falta, efecto de lo que denomina “castración”, es “hiencia”. Sobre esta beance, escisión necesaria, se articulará el registro de lo imaginario, en un primer momento a través del estadio del espejo: etapa constitutiva del narcisismo (yo).

4. En la carta 52, de Freud a Fliess, refiere al modo en que se constituye el psiquismo. Modelo que Piera Aulagnier tendrá en cuenta para referir a los

diferentes estratos del psiquismo y el modo de procesamiento de los estímulos propio de cada uno de ellos.

5. Las identificaciones primarias constituyen esas *imago* parentales.

Referencias

- Boehm, G. (1994), *Was ist Bild?*, München: Fink.
- Boehm, G. (2010), *Wie Bilder Sinn Erzeugen. Die Macht des Zeigens*, Berlin: Berlin University Press.
- Boehm, G. (2011a), "El giro icónico" una carta, en A. García Varas (ed.), *La Filosofía de la imagen*, Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca, pp. 57-70.
- Boehm, G. (2011b), *¿Más allá del lenguaje? Apuntes sobre la lógica de las imágenes*, en A. García Varas (ed.), *Filosofía de la imagen*, Salamanca: Universidad de Salamanca, pp. 87-106.
- García Varas, A. (2011), *La Filosofía de la imagen*, Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- García Varas, A. (2012), *La filosofía e(n) imágenes*, Zaragoza: Institución 'Fernando el Católico'.
- García Varas, A. (2015), Crítica actual de la imagen: del análisis del poder al estudio del conocimiento, en *Paradigma: Revista universitaria de cultura*. N° 18, pp. 4-6.
- Freud, S. (1920a), Puntualizaciones psicoanalíticas sobre un caso de paranoia (*dementia paranoides*) descrito autobiográficamente, en *Obras completas*, vol. XII, Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1920b). Más allá del principio de placer, en *Obras completas*, vol. XVIII, Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1927), El porvenir de una ilusión, en *Obras completas*, vol. XXI, Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1930 [1929]), El malestar en la cultura. en *Obras completas*, vol. XXI, Buenos Aires: Amorrortu.
- Gutiérrez, C. Y I. Lewkowicz (2005), *Memoria, víctima y sujeto*, Disp. En: <http://www.daia.org.ar/2013/uploads/documentos/56/indice23.pdf>.
- Lacan, J. (1966), *Función creadora de la palabra*. En J. Lacan, Seminario I: *Los escritos técnicos de Freud*, Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós, pp. 343-356.
- Lacan, J. (1966), Psicoanálisis y medicina, en *Intervenciones y textos*. Buenos Aires: Manantial.
- Lacan, J. (1951), Intervención sobre la transferencia, en Jacques Lacan, *Escritos I*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

- Mitchell, W. J.T. (1984), What is an image?, en *New Literary History: A Journal of Theory and Interpretation*, 15 (3): 503-537.
- Mitchell, W. J.T. (2011), ¿Qué es la imagen? Trad. en A. García Varas, *La Filosofía de la imagen*, Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Mitchell, W. J.T. (2011), *La Filosofía de la imagen*, Salamanca. Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Mitchell, W. J.T. (1992), The Pictorial Turn, en *Art Forum* 30: 89–94.
- Mitchell, W. J.T. (1994), *Picture Theory*, Chicago, Il: University of Chicago Press.
- Mitchell, W. J. T. (2009), *Teoría de la imagen: ensayos sobre representación verbal y visual*, Madrid: Akal.

IMAGEN CORPORAL Y SEXUALIDAD EN CUIDADOS PALIATIVOS

María Belen Rausch

e-mail: bel_lmt@hotmail.com

Resumen

El siguiente artículo busca explicar y describir qué es lo que sucede con la imagen corporal y la sexualidad en personas que padecen una enfermedad oncológica. El cáncer es una enfermedad que provoca grandes cambios en la apariencia física, como así también en los tratamientos que se emplean para la misma. Estos cambios significan una gran fuente de estrés para los pacientes que atraviesan esta enfermedad: la capacidad que ellos posean para aceptar y adaptarse a los mismos repercutirán en su estado emocional, en su calidad de vida y en su funcionamiento personal, familiar, laboral y social. Todo esto, a su vez, se relaciona directamente con la sexualidad que experimentan. Son numerosos los factores relacionados con el cáncer que pueden interferir en la vida sexual del paciente y de su pareja. Para poder acompañar en este difícil proceso a estos pacientes son aconsejables intervenciones preventivas basadas en el apoyo emocional y en el consejo psicológico que permitan ayudar al paciente a la aceptación y la adaptación de estos cambios no deseados.

Palabras clave: imagen corporal, sexualidad, cáncer, cuidados paliativos

Abstract

The following article seeks to explain and describe what happens to body image and sexuality in people suffering from an oncological disease. Cancer is a disease that causes great changes in physical appearance, as well as the treatments that are used for it. These changes represent a great source of stress for patients who are suffering from this disease and the capacity they have to accept and adapt to them will affect their emotional state, quality of life

and personal, family, work and social functioning. All this, in turn, is directly related to the sexuality they experience. There are numerous factors related to cancer that can interfere in the sexual life of the patient and his partner. In order to be able to accompany these patients in this difficult process, preventive interventions are advised, based on emotional support and psychological counsel that allow to help the patient to the acceptance and adaptation of these unwanted changes.

Key words: body image, sexuality, cancer, palliative care

Zusammenfassung

Der folgende Artikel versucht zu erklären und zu beschreiben, was mit dem Körperbild und der Sexualität bei Menschen mit einer onkologischen Krankheit geschieht. Krebs ist eine Krankheit, die große Veränderungen in der körperlichen Erscheinung verursacht, wie auch die therapeutischen Massnahmen zu seiner Behandlung. Diese Veränderungen bedeuten eine große Stressquelle für die Patienten, die diese Krankheit durchmachen: Die Fähigkeit, sie zu akzeptieren und sich ihnen anzupassen, wird sich auf ihren emotionalen Zustand, ihre Lebensqualität und ihre persönliche, familiäre, berufliche und soziale Funktion auswirken. All dies wiederum steht in direktem Zusammenhang mit der von ihnen erlebten Sexualität. Es gibt zahlreiche krebsbedingte Faktoren, die das Sexualleben des Patienten und seines Partners beeinträchtigen können. Um diese Patienten in diesem schwierigen Prozess zu begleiten, sind präventive Interventionen auf der Basis emotionaler Unterstützung und psychologischer Beratung angeraten, um sie bei der Akzeptanz und der Anpassung an diese unerwünschten Veränderungen zu unterstützen.

Schlüsselwörter: Körperbild, Sexualität, Krebs, Palliativmedizin

Original recibido: septiembre de 2017

aceptado: octubre de 2017

María Belén Rausch es Licenciada en Psicología en la Universidad del Salvador. Profesora de Psicología en nivel medio y superior en USAL. Diploma en Cuidados Paliativos. Investigadora Adjunta en USAL. Presentación y publicación de varios artículos en Jornadas Científicas.

Imagen corporal

No cabe duda que la apariencia física juega un papel importante en nuestra sociedad, siendo considerada por muchos como un instrumento básico para alcanzar el éxito social y laboral. Pero más importante que la apariencia externa es cómo cada persona se siente en relación a su propio cuerpo. La satisfacción con el cuerpo determina tanto el concepto y la imagen que se tiene de sí mismo, como la forma de relacionarse con el entorno. Numerosos estudios muestran cómo la insatisfacción con la imagen corporal está asociada a una baja autoestima, pobre autoconcepto, problemas en la identidad de género, ansiedad interpersonal, problemas sexuales y trastornos depresivos. (Raich, 2000)

Con frecuencia el cáncer y sus tratamientos pueden alterar el aspecto físico de las personas que lo padecen. Se ha observado que estos cambios están asociados a una insatisfacción corporal, a un deterioro en la percepción de la imagen corporal y suelen ir acompañados de un gran impacto emocional, colocando a la persona en una crisis con una alta vulnerabilidad psicológica.

En la mayoría de los casos, estos cambios constituyen un nuevo evento vital estresante al que los pacientes de cáncer deben hacer frente. (Yurek, 2000) Su capacidad para aceptarlos, integrarlos en una nueva imagen corporal y encontrar soluciones alternativas que permitan minimizar las limitaciones que conllevan influirá directamente en su ajuste emocional, su calidad de vida y su funcionamiento laboral y social.

Para adentrarnos en el tema, considero importante retomar el concepto de Imagen Corporal que Raich menciona: “La imagen corporal es un constructo complejo que incluye tanto la percepción que tenemos de todo el cuerpo y de cada una de sus partes, como del movimiento y límites de éste, la experiencia subjetiva de actitudes, pensamientos, sentimientos y valoraciones que hacemos y sentimos y el modo de comportarnos derivado de las cogniciones y los sentimientos que experimentamos” (Raich, 2000: 17). Como podemos

observar en esta precisa definición, la imagen corporal es mucho más que la visión que tenemos de nuestro cuerpo, y por ello justamente es que requiere de una especificidad para abordarla.

A diferencia de lo que sucede con otras alteraciones de la imagen corporal, en el caso de los pacientes oncológicos no se trata de defectos imaginados o anomalías leves, sino que en la mayoría de los casos nos encontramos con una deformidad objetiva, asimetría, pérdidas reales de funciones físicas y discapacidad. Se puede decir que lo “anormal” o excesivo no es la respuesta del enfermo, sino la situación a la que debe enfrentarse.

Conocer las variables que influyen en el desarrollo de la imagen corporal y el tipo de cambios que los pacientes oncológicos experimentan en los distintos niveles de respuesta nos va a ayudar a la hora de realizar el proceso de evaluación y va a servir de guía en el diseño de la intervención más eficaz en cada caso.

Las variables que influyen en el cambio de la imagen corporal dependen de múltiples factores, por ejemplo:

- El tipo de cambio físico que experimenta, la localización y la discapacidad que este representa.
- La reacción del entorno y el apoyo social.
- Disponibilidad y acceso a los recursos necesarios.
- La valoración o significación que cada uno realiza de la alteración física.
- Las características de personalidad de la persona.

Todos estos factores llevarán a la persona a pensar, percibir, sentir y actuar diferente desde la imagen corporal que signifique y lo represente. Por ello es muy importante tenerlos en cuenta e investigar acerca de los mismos.

Ahora bien, ¿Cuándo debemos alertarnos ante la presencia de una imagen corporal anormal o desadaptativa? Según el DSM IV, esto se representa en el Trastorno *dismórfico* (300.7) (DSM IV, 2000), caracterizado por:

A. La preocupación por algún defecto imaginado del aspecto físico. Cuando hay leves anomalías físicas, la preocupación es excesiva.

B. La preocupación provoca malestar clínicamente significativo o deterioro social, laboral o de otras áreas importantes de la actividad del individuo.

C. La alteración no se explica mejor por la presencia de otro trastorno mental.

D. La respuesta atípica, no esperada culturalmente o que viola las normas sociales.

Sumado a ello, me parece importante rescatar otras definiciones de conducta anormal, como lo son las de Barlow y Duran (2001) y en la de imagen corporal de Raich (2000: 17-26), que se caracteriza por:

A. Presencia de cambios físicos que provocan cambios en el funcionamiento cognitivo, emocional o conductual que resultan desadaptativos. La persona experimenta cambios en la forma en cómo percibe, imagina, piensa, siente y/o actúa respecto a su propio cuerpo, que le hacen *sentirse diferente* de sí mismo (respecto a cómo era antes del cambio físico) y de los demás, manifestando una gran insatisfacción con su propio cuerpo.

B. Presencia de angustia o malestar clínicamente significativo y un deterioro importante en la calidad de vida.

C. Discapacidad; estos cambios interfieren negativamente en el funcionamiento general de la persona.

D. La respuesta no es esperada en función de influencias culturales o sociales.

White (2000) define la presencia de un trastorno en la imagen corporal en la población oncológica cuando existe una marcada discrepancia entre la apariencia física objetiva o percibida de una parte del cuerpo, atributo o función corporal y la representación mental (esquema) que el sujeto tiene de ese atributo. Para White, esta discrepancia (por su asociación con asunciones disfuncionales sobre la apariencia, sobre sí mismo y con el significado personal que el sujeto da a estos cambios) provoca la aparición de respuestas emocionales negativas y conductas compensatorias, las cuales interfieren significativamente con el funcionamiento ocupacional, social, con la rutina normal y las relaciones interpersonales.

Para aumentar la tolerancia y facilitar la adaptación a estos cambios, Ana Isabel Fernández (2004) propone 5 objetivos de intervención:

1. Facilitar la aceptación de la pérdida o daño corporal, lo que conlleva un proceso de elaboración de duelo, en el que es fundamental la identificación y expresión adecuada de los sentimientos. Algunas estrategias para realizarlo

pueden ser: información previa, participación en el proceso de toma de decisiones, motivar la expresión emocional.

2. Promover el apoyo y la integración social, así como las relaciones interpersonales estrechas. Algunas estrategias para realizarlo pueden ser: identificar y potenciar el contacto con personas que favorezcan el apoyo, participación en grupos de apoyo mutuo.

3. Potenciar la puesta en práctica de estrategias y recursos de afrontamiento eficaces que permitan minimizar el impacto del cambio físico. Algunas estrategias para realizarlo pueden ser: métodos de rehabilitación, técnicas reconstructivas, educación sanitaria, utilización de prótesis u otros recursos, promover desarrollo de habilidades, técnicas operantes (moldeamiento, encadenamiento, establecimiento de programas de reforzamiento y planificación de metas graduadas para favorecer la sensación de logro y control y la automatización de los nuevos aprendizajes).

4. Facilitar el desarrollo de una imagen corporal nueva (aceptando e integrando los cambios en una nueva representación mental). Algunas estrategias para realizarlo pueden ser: técnicas cognitivas de reestructuración, desensibilización sistemática, uso del humor, contacto con ex pacientes, dinámicas grupales.

5. Potenciar la autoestima y el sentimiento de valía personal. Algunas estrategias para realizarlo pueden ser: técnicas cognitivas para la modificación de creencias, establecimiento de metas y objetivos alcanzables, desarrollar habilidades de auto-refuerzo.

Mayormente, las técnicas utilizadas para el abordaje de esta problemática se centran en el uso de técnicas cognitivo- conductuales en el contexto del Consejo Psicológico (Counselling).

Sexualidad

Las necesidades y los sentimientos relacionados con la sexualidad en pacientes con cáncer es un tema poco frecuente en los escritos dedicados a la enfermedad y su tratamiento; es aún más inusual encontrarlo en literatura de pacientes con cáncer en estado avanzado. Sin embargo, es una preocupación

presente en los pacientes que padece dicha enfermedad, y un gran desafío para los profesionales que los atienden, ya que es un tema muy íntimo y delicado, que requiere de gran sutileza a la hora de explorarlo y tratarlo.

Aproximadamente, la prevalencia de la disfunción sexual en pacientes con cáncer, ya sea debido a la enfermedad misma o a los tratamientos oncológicos, oscilan entre el 35 y 85% en hombres y mujeres. Esto determina que es un síntoma frecuente que se les presenta a los pacientes que cursan la enfermedad.

Son numerosos los factores relacionados con el cáncer que pueden interferir con la vida sexual del paciente y de su pareja. Síntomas y consecuencias de la enfermedad, como la anemia y la anorexia, pueden provocar debilidad y dificultar la actividad sexual. Otras veces los tratamientos utilizados (drogas, radioterapia, intervenciones quirúrgicas) pueden producir efectos similares y hasta limitar considerablemente las relaciones sexuales. Sin duda, los factores de orden psicológico (creencias, impacto emocional de la enfermedad, motivaciones y afrontamientos) tienen gran importancia en la aparición de dificultades de orden sexual. La aparición de la enfermedad es un acontecimiento que puede generar temores, angustias y expectativas que empiezan a deteriorar la personalidad, con la reducción consecuente de las necesidades, motivos e ilusiones de la persona que la sufre. Ciertas secuelas quirúrgicas pueden producir trastornos de la imagen corporal, sentimientos de desagrado hacia sí mismo y hacia la pareja. Pero la sexualidad sigue siendo una necesidad de esa persona enferma, aún en estadios terminales; y aunque disminuya el interés por el coito, se mantiene presente el deseo de proximidad y contacto físico,

Para enfocar los problemas sexuales en pacientes con cáncer se recurre comúnmente al ciclo de la respuesta sexual humana, que consta de 4 fases: deseo, excitación, orgasmo y resolución. (Master, 1970) Cada una de estas fases está caracterizada por la experiencia subjetiva, eventos objetivos que pueden ser medidos y por sistemas fisiológicos que necesitan estar intactos para que estos eventos ocurran. La mayoría de los problemas de deseo sexual en los pacientes crónicamente enfermos tienen que ver con la pérdida global de interés en el sexo. El poco deseo sexual es quizás la más compleja de todas las disfunciones sexuales. Las causas físicas en pacientes con cáncer incluyen:

depresión del sistema nervioso central debido a dolor generalizado y fatiga, demencia difusa o medicación tranquilizante. Algunos medicamentos antieméticos y opioides elevan los niveles de prolactina y ello disminuye el deseo sexual. Los trastornos afectivos aparecen con mayor frecuencia en los pacientes con cáncer, y constituyen la causa frecuente de pérdida del deseo sexual en éstos.

En general, cualquier tipo de cáncer puede producir, por sus síntomas y su impacto psicoemocional y social, cambios en los patrones de funcionamiento sexual, al originar nuevos problemas o exacerbar los preexistentes. Una cuidadosa evaluación y la consideración de la reducción del dolor, la ansiedad y el discomfort, para hacer decrecer esta interferencia, son premisas básicas del manejo de este problema. (Auchincloss, 1989)

Todo médico debe evaluar de forma breve la esfera sexual durante la entrevista inicial y en el seguimiento. Algunas sugerencias generales para la evaluación de la sexualidad en los pacientes con cáncer pueden ser:

1. No dejar de preguntar sobre la sexualidad en el contexto general de la evaluación diagnóstica. El paciente habitualmente no toma la iniciativa porque ignora sus problemas, los niega o simplemente porque le avergüenza.

2. Evaluar antes, durante y después de los tratamientos para la enfermedad.

3. Explorar hábitos, conductas, sentimientos y actitudes hacia la sexualidad y en relación con la enfermedad, incluyendo ganancias secundarias con la disminución de la frecuencia o de la iniciativa sexual.

4. Evaluar en relación con la pareja, considerando también sus criterios.

5. Ser respetuoso y delicado en el interrogatorio, considerando las ideas morales, la educación y la ética del enfermo. Avanzar en la medida que el paciente va dando señales de interés por el tema o manifiesta intenciones de seguir abordándolo. Profundizar en la evaluación siempre desde sus necesidades y su pareja que sean reportadas ante la demanda de ayuda.

6. Considerar, al evaluar posibilidades de tratamiento, que a pesar de que, en general, la disfunción sexual es tratable, no siempre se conseguirá fácilmente una solución y rehabilitación definitiva, y hay que enfocar esto con el enfermo de forma constructiva.

7. Explorar mecanismos del paciente para canalizar su sexualidad afectada o infructuosamente tratada. Es imposible, utópico y altamente dañino para éste

considerar, después de un tratamiento invalidante, que aquí no ha pasado nada.

8. Investigar sobre efectos secundarios de medicamentos, frecuentemente obviados ante la valoración de la influencia de tratamientos como la cirugía y la radioterapia. Considerar siempre que el efecto de las drogas puede ser muy variable de un individuo a otro.

9. Considerar las quejas principales, el status sexual y el status médico, incluyendo las terapias antitumorales, el status psicológico y psiquiátrico, la historia familiar y psicosexual y las relaciones interpersonales en todo esquema evaluativo, en un todo coherente que conduzca a un resumen y a recomendaciones terapéuticas.

El tratamiento de los problemas sexuales en los pacientes con cáncer depende de los factores causales interactuantes e incluye procedimientos como el consejo sexual breve, educación sexual, métodos para cambio de actitudes, consejos para recuperar el funcionamiento sexual con la pareja asociados a ejercicios, técnicas de minimización de las limitaciones físicas y de resolución de conflictos maritales, terapia sexual intensiva bajo entrenamiento, etcétera. (Auchincloss, 1989)

Lo más usual es que ambos miembros de la pareja acepten con facilidad el concepto de que el conyugue es un valioso aliado en ayudar a la persona con cáncer a encontrar su propio camino; pero cuando el objetivo es que ambos crezcan espiritualmente, el concepto se hace todavía mucho más aceptable. Es raro que un conyugue no coopere en esto. Si el matrimonio está muy deteriorado, ambos miembros deben saber que su disolución sería lo mejor para ambos. (Leshan, 1994)

La terapéutica sexual formal incluye habitualmente intervenciones rápidas, dirigidas al control de síntomas, y en ella participa la pareja. En ella son asignadas determinadas tareas a los pacientes, que incluyen ejercicios de focalización sensorial y búsqueda de otras técnicas sexuales que resulten efectivas para revertir disfunciones específicas. El manejo de la comunicación marital y el bienestar psicológico individual constituyen a menudo parte importante del tratamiento. Luego del diagnóstico de cáncer, es de la mayor importancia que la familia se convierta, lo más posible, en una fuerza positiva para el crecimiento espiritual del paciente. (Leshan, 1994)

En la evaluación del funcionamiento sexual del *paciente terminal*, además de las recomendaciones generales para explorar esta esfera en cualquier estadio del cáncer, es importante enfatizar que lo primario es reconocer los problemas desde una actitud realista, evitando propuestas o indicaciones que puedan ser no deseadas por el paciente o que contradigan los principios fundamentales de los cuidados paliativos. Es más justificado incitar a un reconocimiento, revisión, reforzamiento o reafirmación de la vida afectiva del paciente, de la relación con su pareja. Es importante identificar, reconocer y estimular conductas sexuales alternativas, que sin representar maltrato, vergüenza o humillación por lástima, ofrezcan posibilidades placenteras, como la cercanía física no genital y variadas demostraciones de afecto. Sin duda, una prolongada mirada, una tierna caricia, una auténtica sonrisa de amor, pueden compensar (incluso en momentos postreros) la falta de una ejecución sexual en otros tiempos deseada, y llevar a la satisfacción de las necesidades de este paciente en esos momentos. Hay que concebir aquí a la sexualidad en su más abierta y flexible expresión. (Gómez Sancho, 1988)

Referencias

- Anderson, M. S. y J. Johnson (1994), Restoration of body image and self-esteem for women after cancer treatment, en *Cancer Practice*, 2 (5): 345-349.
- Auchincloss, S. S. (1989), Sexual dysfunction in cancer patients: Issues in evaluation and *treatment*, en J. C. Holland y J. H. Rowland (eds.), *Handbook of psychooncology. Psychological care of the patients with cancer*. New York: Oxford University.
- Barlow, D. Y M. Durand (2001), *Psicología Anormal: Un enfoque integral*, Madrid: International Thomson Editores.
- Carrobles, J. A. Y A. Sanz (1992), *Terapia sexual*, Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- Die Trill, M., J. Die Trill y A. Die Goyanes (2003), Tumores de cabeza y cuello, en M. Die Trill (e.), *Manual de Psico-oncología*, Madrid: Editorial Ades.
- López-Ibor, J. J. y M. Valdés (2002), *DSM-IV-TR Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*, Barcelona: Masson.
- Fernández, A. (2004), Alteraciones psicológicas asociadas a los cambios en la apariencia física en pacientes oncológicos, en *Revista Psicooncología*, 1 (2/3): 169-180.

- Grau Abalo, J. (1994), La sexualidad en pacientes con cáncer: algunas consideraciones sobre su evaluación y tratamiento, en *Revista Cubana de Oncología*, 15 (1): 49-65.
- Grau, J. y P. J. Jiménez (1988), La sexualidad en el enfermo de cáncer, en M. Gómez Sancho (ed.), *Cuidados paliativos e intervención psicosocial en enfermos terminales*, 2 ed. Las Palmas de Gran Canaria: ICEPSS.
- Grau J. (1998), La evaluación de la calidad de vida en el enfermo con cáncer avanzado, en M. Gómez Sancho (ed.), *Cuidados paliativos e intervención psicosocial en enfermos terminales*, 2 ed. Las Palmas de Gran Canaria: ICEPSS.
- Kaplan, H. S. (1974), *La nueva terapia sexual*. Madrid: Alianza.
- Lazarint, H. (1997), Cáncer y sexualidad, en *Revista Yo, Paciente Oncológico*, 1(2): 5.
- Leshan, L. (1994), *Cáncer as a turning point*, New York: A Plume Book.
- Raich, R. M. (2000), ¿Por qué hay personas que sufren el trastorno de la imagen corporal? Desarrollo del trastorno de la imagen corporal, en R. M. Raich (ed.), *Imagen corporal. Conocer y valorar el propio cuerpo*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Raich, R. M. (2000), ¿Qué es la imagen corporal?, en R. M. Raich (ed.), *Imagen corporal. Conocer y valorar el propio cuerpo*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Raich, R. M. (2000), Trastornos de la imagen corporal, en R. M. Raich (ed.), *Imagen corporal. Conocer y valorar el propio cuerpo*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Schavelzon, J. (1992), Desadaptación afectiva, sexualidad y cáncer, en J. Schavelzon (ed.), *Psique*, Buenos Aires: Científica Interamericana.
- Shell, J. A. y C. K. Smith (1994), Sexuality and the older person with cancer, en *Oncology Nursing Forum*, 21 (3): 553-558.
- White, C. A. (2000), Body Image dimensions and cancer: A heuristic cognitive behavioural model, en *Psycho-Oncology*, 9 (3): 183-192.

RESEÑA

García Varas, Ana (ed.) (2011), *Filosofía de la Imagen*, Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca, 326 páginas (Susana Otero)

El presente volumen consta de una serie de artículos a través de los cuales nos confrontamos con los debates actuales sobre la imagen y la impronta de la misma, tanto en el orden individual como en lo político-social y/o cultural e histórico. En este sentido, la imagen se nos presenta como el objeto de estudios de múltiples disciplinas y perspectivas (fenomenológica, hermenéutica, filosofía analítica, historia del arte, etcétera).

A. García Varas nos anticipa en el prólogo (p. 13) que G. Boehm reivindica el logos propio de la imagen mediante un análisis de la *Catedral de Ruán* de Monet (1894). T. Mitchell se pregunta: “¿Qué es la imagen?”, donde los diferentes sentidos y significados del término surgen mediante una serie de distinciones que abarcan el amplio mundo de las imágenes. B. Waldenfelds se ocupa de explicitar la génesis de las imágenes en “Espejo, huellas y mirada”. H. Belting examina en “Cruces de miradas con imágenes” la íntima y compleja relación entre imágenes, cuerpo y medios de expresión, tanto artística como cultural de las mismas. D. Lopes repasa, desde la Filosofía analítica, algunas de las principales propuestas en beneficio de un reconocimiento que vincula la teoría de la imagen con la ciencia cognitiva. N. Carroll prueba en el estudio de un caso concreto: la película *Serene Velocity* (Gehr, 1970) que con el cine y la imagen en movimiento se puede hacer filosofía, producir conocimiento y realizar una consecuente actividad filosófica. D. Mersch reflexiona en su texto sobre la imagen en la historia de las ciencias desarrollando un estudio de las imágenes diagramáticas y sus características referenciales. Por último las dos

entrevistas que García Varas tiene con M. Jay y Klaus Sach-Hombach contribuyen respectivamente con sus aportes a la investigación sobre las imágenes y a la definición de la misma como "signo perceptoide", en Sach-Hombach, quien señala la necesidad de una perspectiva filosófica general que abarque las diferentes disciplinas y ámbitos de estudios de la imagen.

En la selección de los artículos se van perfilando las dos líneas predominantes: por un lado, la tradicional *Bildwissenschaft* alemana y, por el otro, los estudios visuales anglosajones. En el primero de los artículos "Lógica (s) de la imagen" (p. 15), A. García Varas nos introduce verdaderamente en el debate actual sobre la imagen y los diversos caminos que se han seguido en las últimas décadas (giro icónico y giro pictorial). Aborda el rol y los objetivos de una Filosofía de la imagen, en las tres concreciones de la misma (cambio de paradigma, definición de la imagen y su relación con el lenguaje verbal), así como los tres amplios núcleos de cuestiones pendientes y fundamentales (universal vs. particular, imagen vs. imágenes, lenguaje vs. imagen) que reclaman un especial interés en el pensamiento actual de la imagen, como el concepto y la definición de imagen, en función de sus traducciones (*Bild*, *picture*, *image*). García Varas considera que los estudios anglosajones (estudios visuales, cultura visual, análisis socio-político e ideológico de la imagen) y la *Bildwissenschaft* con sus principales corrientes (semiótica, fenomenológica y antropológica) convergen y nos aproximan a su *logos* propio y autónomo, es decir, a la *lógica de la imagen*, sin que sea subordinada en ningún caso a lo verbal. Así, Boehm, Mitchell, Waldenfelds, Sachs-Hombach y otros, en sus estudios filosóficos de la imagen nos muestran una búsqueda *de la particular lógica icónica*.

En este sentido, vamos a mencionar algunos de los aportes significativos de Boehm, Mitchell, Waldenfelds, Jay y Sach-Hombach. Por un lado, Boehm, en "El giro icónico. Una carta. Correspondencia entre G. Boehm y W. J. T. Mitchell" (p. 57), su intercambio epistolar con Mitchell, le dice que al tomar conocimiento de sus obras, tuvo la sensación de que eran dos caminantes que se encontraron en un bosque y a partir de aquí podrían intercambiar en un diálogo interdisciplinario sus diferentes perspectivas. Considera que la 'imagen' no es simplemente un nuevo tema, sino que implica una nueva forma de pensamiento (p. 58). Sin embargo, resulta necesario delimitar su relación no

solo con el lenguaje, sino también con la posición filosófica dominante, denominada por R. Rorty 'giro lingüístico'. El giro icónico no se opone a éste, sino que el giro hacia la imagen es una consecuencia de aquél y remite al "giro de todos los giros" (copernicano) (p. 60). La interpretación de la imagen como un 'logos' y como acto que crea sentido lo conduce a cuestionarse: ¿Cómo producen sentido las imágenes?

La apelación a lo icónico no implica nunca un abandono de lo lingüístico, sino más bien la introducción a su diferenciación con el lenguaje. "Mi giro es un criticismo de la imagen más que de la ideología" (p. 63). La comparación crítica entre el modelo de la 'imagen' y el modelo de la 'oración enunciativa' es inútil, pues las imágenes responden a un orden lógico diferente.

Por otro lado, Mitchell -"El giro pictorial. Una respuesta. Correspondencia entre G. Boehm y W. J. T. Mitchell" (p. 71)- considera también en su respuesta que no hay prioridad de uno u otro giro (icónico o pictorial), sino que son caminos paralelos que se encuentran en un mismo claro del bosque. Responde a cinco temas que ve en la carta de Boehm: considera (1) definir la imagen (modelos, diagramas, fotografías, etc.) y qué tipo de ciencia (física, matemática, biología, medicina, etc.) se implica. Sin embargo, está de acuerdo en suponer una nueva relación con la ciencia y la tecnología que amplía el campo de la hermenéutica (p. 71). Con respecto a (2), la figura discursiva del giro como cambio de paradigma, en lo académico y en la cultura pública (p.76), considera que 'la imagen' se encontraría entre lo que T. Kuhn denominó un "paradigma" y una "anomalía", quizá incluso como el objeto de su propia "ciencia" (Mitchell, 1994: 13). En cuanto a (3), sus formaciones intelectuales, en contraposición al trabajo solitario de Boehm, Mitchell manifiesta haber estado siempre acompañado por un ámbito interdisciplinario que le proporcionó el marco para desarrollar versiones muy concretas y teóricamente sofisticadas de "giros" desde las palabras a las imágenes, desde lo decible a lo visible, y viceversa. Con respecto a (4), las intersecciones que menciona como uno de los lugares de encuentro es el "giro lingüístico de Rorty", considerando el giro pictorial como consecuencia directa del mismo (p. 80). Pero más que problemas del lenguaje y de las imágenes, en tanto, conceptos filosóficos, para Mitchell el problema se plantea no solo en la filosofía, sino también en las artes visuales y el cine, en las creencias populares, en la política y en la ideología.

Reconoce como referentes comunes a Goodman, Peirce, Cassirer. Derrida y la desconstrucción del logocentrismo, y pone en evidencia la supremacía del lenguaje sobre las imágenes en la filosofía, y la necesidad de derrocar drásticamente dicha supremacía. El icono solo puede funcionar como signo cuando se vincula a las otras dos funciones del signo, el indicar y el simbolizar que lo conectan con la deixis y el lenguaje (p. 84). Finalmente, señala las (5) divergencias, dado que Boehm ha indicado que su "giro es una crítica de la imagen más que de la ideología", Mitchell aspira a mostrar la co-determinación entre ideología e iconología, trazando la historia conceptual de la ideología desde la "ciencia de las ideas", ya que, el mismo concepto de ideología se fundamenta en un conjunto específico de imágenes. El problema de la comprensión de la imagen estaría ligado a la comprensión del otro. Por cuanto es en el campo de la hermenéutica donde se encuentran nuestros giros y vueltas del mundo de las imágenes (p. 86).

Luego, Boehm nos dice -en "¿Más allá del lenguaje? Apuntes sobre la lógica de las imágenes" (p. 87)- que las imágenes tienen una lógica propia, y entiende por lógica la producción consistente de sentido a partir de verdaderos medios icónicos (contraste-diferenciación y la visión de conjunto-fusión). Esta lógica no se constituye a partir del modelo de la proposición u otra forma lingüística, y no se realiza al hablar, sino al percibir. La síntesis icónica se da en nuestra estructura de la percepción. Las imágenes desde su recepción (primitiva) con asombro y extrañeza hasta hoy en un medio de comunicación flexible y de alcance mundial son utilizadas por doquier, pero sin saber cómo funcionan, y su respuesta está vinculada a la crítica del lenguaje. Es decir, se trata de una nueva relación entre la imagen y el lenguaje, relación que va de la subordinación a potenciar lo icónico, cuestiones que Boehm amplía respondiendo a los siguientes cuestionamientos: ¿qué decir de la imagen? ¿Qué crítica del lenguaje es clave en esto? Y ¿qué quiere decir la lógica de la imagen? (p. 89).

Una red de 'direcciones de sentido' caracteriza el significado y el fundamento icónico, basados en los contrastes principales que conforman la imagen: la dualidad (oposición) fondo-figura, relaciones de perspectiva, composición, claro-oscuro etc. La densidad icónica es a la vez "lo más vacío de la imagen", la "no figura". La relación con lo indeterminado es el rasgo central icónico:

“siempre muestra un otro” (ausente, otro). Para Boehm, la presencia de lo invisible a través de las formas del vacío o de la negación es central en la conformación del sentido de la imagen. La indeterminación pone lo fáctico en situación de mostrarse y mostrar algo.

La determinación de algo como algo es un acto fundamental que instituye sentido y que se realiza no solo en lo lingüístico, sino en el percibir lo material (p. 91). Lo invisible a partir de lo visible. Lo icónico denota algo ausente. Boehm menciona a Merleau- Ponty, quien dice que lo imaginario presta su carne a algo ausente, y con ello le da presencia. El poder de la imagen reside en hacer accesible lo ausente, *mostrar* (p. 92).

De un modo u otro, la lógica de la imagen se basa en un excedente: lo fáctico puede verse de *modo diferente* a aquello que es. De la materia nace el sentido en el acto de la observación. La asimetría entre la figuración y el horizonte indeterminado se construye toda otra propiedad específica de la imagen (viveza, temporalidad, afecto, espacio, narración, etc.), por cuanto más allá del lenguaje existen poderosos espacios de sentido más amplios (p. 106).

Mitchell recurre luego en “¿Qué es una imagen?” (p. 107) a nociones sobre la imagen de las disciplinas vecinas e investiga sobre la imagen no solo como signo sino como presencia que participa de los relatos donde nos contamos sobre nuestra evolución. Destaca, por un lado, la gran cantidad de cosas que reciben tal denominación, y, por el otro, afirma que llamar todas estas cosas ‘imagen’ no implica que tengan algo en común. Sin embargo, nos dice que las imágenes constituyen una familia y nos proporciona un árbol genealógico (p. 110), cuyo tronco está formado por imágenes (parecido, semejanza, similitud) del que se desprenden como ramas las gráficas (pinturas, estatuas, diseños), ópticas (espejos, proyecciones), perceptivas (datos sensibles, especies, apariencias), mentales (sueños, recuerdos, ideas, *fantasmata*) y verbales (metáforas, descripciones). De aquí se desprende que algunas de estas imágenes reciben su nombre en sentido estricto, apropiado o literal (gráficas, ópticas perceptivas -reales y materiales, externas-); mientras las otras lo reciben en un sentido amplio figurado o impropio (mentales, verbales -sensibles e inteligibles, internas-). Hace una breve referencia histórica de la imagen verbal del lenguaje literal y metafórico (figurado) (p. 114) y a las diferencias con el recuerdo, la imagen inferior externa y la superior interna, donde las figuras

(sinécdoque o metonimia) en el lenguaje no son copias inmediatas de realidad alguna, razón por lo cual pensar es “una actividad de operar con signos”, tanto verbales como visuales. El pasaje del lenguaje oral al escrito iría de lo abstracto-invisible a lo visible. Del lenguaje literal al lenguaje metafórico. Ya se trate de una imagen externa o interna derivada de aquella, la imagen ha de entenderse como ‘semejanza’, como una cuestión de parecido espiritual.

La dialéctica entre palabra e imagen parece ser una constante en la fabricación de signos que una cultura teje entorno de sí. La historia de la cultura es en parte la historia de la lucha por la supremacía entre signos pictóricos y lingüísticos reclamando derechos de exclusividad sobre una ‘naturaleza’ que solo ellos tienen acceso. La relación entre palabras e imágenes refleja, dentro del mundo de la representación, la significación y la comunicación, la relación entre símbolos y el mundo como entre signos y sus significados. Imaginamos el abismo entre palabras e imágenes tan grande como el que se da entre palabras y cosas, entre cultura y naturaleza (p. 151). Aceptar el diálogo entre representaciones verbales y pictóricas con las que creamos nuestro mundo y nuestra tarea es ver que la naturaleza ya da forma a ambas partes de la conversación.

Waldenfels -en “Espejo, huella y mirada”. Sobre la génesis de la imagen (p. 155)- se centra en tres formas esenciales de experiencias icónicas: el espejo o la copia frente a la imagen originaria -protoimagen y similitud-, la huella o imagen de lo lejano (recuerdo-reconocido) y la mirada o imagen fugitiva y retirada (p. 160). Define la experiencia en general como aquello en lo que aparece *algo como algo*. Denomina *diferencia significativa* a la diferencia originaria entre lo que es y el modo en que se da, se piensa o interpreta (p. 156). En la experiencia icónica, *en la imagen*, algo se hace visible como algo. La imagen está sujeta a una diferencia entre *aquello* que se hace visible en la imagen y el *medio en el cual* se hace visible. Al igual que en los signos, se puede distinguir entre lo representado y aquello mediante lo cual se representa, en *tanto que* algo y el *como* algo, los momentos materiales y los momentos formales o funcionales (p. 157). El *como* algo no puede ser atribuido ni al acto intencional de su productor ni a su observador, ni al contenido de la imagen misma. Al *como* (nos es dado algo) fenomenológico o hermenéutico (Husserl y

Heidegger) le corresponde un *como* icónico o pictorial. En lugar de ver *la imagen vemos en la imagen*.

Por último, la pregunta que se plantea es cómo puede ser traído a imagen un ver que se sustrae a la visibilidad, y, por tanto, a la representación icónica. Esto solo sería posible de un modo indirecto. En este contexto, Waldenfelds se refiere a la imagen de lo fugitivo. La imagen de lo fugitivo no consiste en algo que se parezca o recuerde a otra cosa, sino que se expresaría con la fórmula *x sugiere y*. Se trata de un mirar comparable a la apelación o la llamada que desafía a la mirada con la que respondemos, una mirada que viene de allí de donde algo nos inquieta o nos interpela (p. 177).

El texto concluye con las dos entrevistas que A. García Varas tiene con Martín Jay y Klaus Sach-Hombach.

“Estudios visuales, Historia de las Ideas y la imagen en la sociedad actual. Una entrevista con Martin Jay” (p. 291). M. Jay es profesor Sydney Hellman Ehrman de Historia de las Ideas en la Universidad de California, Berkeley. Participa de la configuración y consolidación de los estudios visuales en Norteamérica. En este texto reflexiona sobre la situación, los objetivos y el lugar de la imagen en la sociedad. De la entrevista se desprende que M. Jay se interesa por los discursos teóricos críticos de la visión y la visualidad a partir de la invención y generalización de la fotografía. Considera en general que hay dos tendencias enfrentadas, en los estudios culturales sobre la imagen, una tendencia integradora de todas las variantes de la experiencia visual. Se trata de una tendencia horizontal y niveladora muy implicada en lo popular y democratizador. Por otro lado, una tendencia jerárquica vertical que posee una escala de valores, ya sea, estética, moral, económica o de conservación. La selección y la diferenciación son elementos inherentes a la cultura misma (p. 297). En el campo de los estudios de la cultura visual poco definido, se debería establecer un intercambio entre teoría y práctica, entre los que se dedican a lo general y los que se dedican a lo particular. La historia de las ideas a pesar de tener un papel más modesto que las disciplinas visuales también nos recuerda la interacción entre ideas, imágenes, la filosofía y el arte, la cultura de élite y la popular dispuesta a generalizar sobre un “régimen escópico” que incluya la pintura, la arquitectura, el urbanismo, la ciencia y la filosofía (p. 299).

“La Bildwissenschaft Alemana y las imágenes como signos. Una entrevista con Klaus Sachs-Hombach” (p. 309). En la actualidad K. Sach-Hombach es profesor y director del Instituto de Filosofía de la Universidad de Chemnitz. Autor de numerosos artículos sobre la ciencia de la imagen. De este contexto se desprende que K. Sachs-Hombach parte de la definición de imagen como signo (perceptoide) (p. 312), en sentido amplio, comprendiendo todo tipo de objetos, fenómenos a los que atribuimos un significado. Las imágenes poseen un contenido que hace referencia a algo (foto). Habla de signos perceptoides a diferencia de signos arbitrarios, pues cuentan con elementos para comprender su significado que están inscriptos en la estructura física (que percibimos) del significante y otros elementos culturales e históricos determinados. Esto implica percepción y el reconocimiento de cierta semejanza como parte del significado de la imagen. El prototipo del signo perceptoide sería la imagen figurativa anclada en la percepción visual. Los signos opuestos son los arbitrarios pues hay que tener cuidado en sus diferencias (diagramas, gráficos) por cuanto un signo ha de ser considerado como imagen, si y solo sí, se le adscribe un cierto contenido cuya referencia al menos en parte está determinado por la percepción. La tarea de una Filosofía de la imagen es analizar los diferentes tipos, funciones y usos de las imágenes.

A pesar de las diferencias todos estos autores se acercan a la estructura de un sentido particular de la imagen e independiente de otras lógicas lingüísticas.

COLABORADORES

Santiago Javier Blanco

es Licenciado en Psicología, Magíster en Psicoanálisis, Docente de la Universidad del Salvador. Psicólogo clínico en equipo interdisciplinario de Salud Mental “Integra más”. Psicólogo clínico en equipo interdisciplinario de Salud Mental “Instituto Ballester de Salud Mental”. Psicólogo excoordinador grupo terapéutico de adultos en el Hospital Municipal Dr. Leónidas Lucero, Bahía Blanca. Coautor del libro *Lo disruptivo en el cine: ensayos ético-psicoanalíticos*”.

Néstor Eduardo Camino

es Docente de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Doctor en Ciencias de la Educación. Investigador Independiente de CONICET en el Departamento de Didácticas Específicas de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco y Delegado Académico de la Sede Esquel de dicha casa de estudios. Ha participado y dirigido proyectos de investigación e innovación educativa. Cuenta con vasta experiencia en divulgación científica y actividades de vinculación.

María Elisa Crowe

es Licenciada y Doctora en Filosofía por la Universidad del Salvador. Profesora Consulta en Grado y Postgrado, e investigadora principal (USAL). Presentación y publicación de artículos en Jornadas Científicas.

Antonela Maraccio

es docente en la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Licenciada en Psicología. Docente de grado en la Universidad del Salvador y en la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Becaria doctoral de CONICET. Secretaria de Redacción de la Revista de Psicología y Psicopedagogía de la Universidad del Salvador.

Eduardo J. Moreno

es Licenciado en Psicología por la Universidad de Buenos Aires y Doctor en Psicología por la Universidad del Salvador. Investigador Independiente del CONICET en el Centro Interdisciplinario de Psicología Matemática y Experimental "Horacio Rimoldi". Docente de grado y posgrado en la Universidad de Buenos Aires, la Universidad del Salvador y la Universidad Católica Argentina. Director del Centro de Investigación Interdisciplinar en Valores, Integración y Desarrollo social. Investiga acerca de las teorías psicológicas del desarrollo axiológico y moral, y sobre la medición de valores y posturas éticas.

Susana Otero

es Licenciada en Filosofía por la Universidad Nacional de Córdoba. Becaria del CONICET y del Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD). Doctora en Filosofía por la Universidad Nacional de Tucumán. Profesora de Filosofía de nivel medio y superior (Universidad del Salvador/USAL). Autora de numerosos artículos sobre temas de su especialidad.

Juan Perrotta

es Licenciado en Psicología en la Universidad del Salvador (USAL), Buenos Aires. Cursos en Psicología Clínica y Terapia Cognitiva en la Universidad de Buenos Aires. Formación en Terapia Dialéctico Comportamental-Foro Coordinador de la Carrera de Psicología y Profesor Adjunto de las materias Fundamentos de la Psicoterapia y Terapia TCC, Universidad Favaloro. Psicólogo clínico-INECO.

María Belén Rausch

es Licenciada en Psicología en la Universidad del Salvador. Profesora de Psicología en nivel medio y superior en USAL. Diploma en Cuidados Paliativos. Investigadora Adjunta en USAL. Presentación y publicación de varios artículos en Jornadas Científicas.

Gabriela Renault

es Licenciada en Psicopedagogía y Psicología por la Universidad del Salvador, Buenos Aires, Argentina. Master en Técnicas Observacionales. Doctora en Psicología, University of Weston, Canadá. Doctora Honoris Causa, University of Weston, Canadá. Premio Academia de Educación. Ex-Investigadora del CONICET. Directora del Instituto de Investigación y Orientación Psicopedagógica. Decana de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la Universidad del Salvador.

Santiago A. Resett

es Licenciado en Ciencias de la Educación en Universidad Nacional de Entre Ríos. Licenciado y Doctor en Psicología en la Universidad Católica Argentina. Investigador Asistente en CIIPME-CONICET. Presentación y publicación de numerosos artículos en Jornadas Científicas.

Agustín Sartuqui

es Licenciado en Psicología. Actualmente se desempeña como Psicólogo en el ámbito educativo, y como investigador en el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la Universidad del Salvador. Ha realizado publicaciones, a nivel nacional e internacional, sobre temas vinculados a la educación, la salud pública, la psicología, la filosofía y el psicoanálisis.

Presentación

"Erasmus - Revista para del diálogo intercultural" es una publicación científica internacional semestral que tiene por objetivo general hacer aportes para el estudio de los procesos de modernidad, posmodernidad y globalización.

El nombre de la revista hace referencia a Erasmo de Rotterdam (1467-1536), quien fue un pionero del humanismo en el primer tercio del siglo XVI y un incansable defensor de la paz, la tolerancia y la libertad de espíritu. Fue un propulsor del pensamiento claro, de la buena dicción y del obrar correcto. Defendió la autonomía y la libertad del hombre, no sólo en el ámbito de las cuestiones terrenales sino también en el ámbito religioso. Luchó para que este mundo fuera la patria de todos. El ICALA asume como propias las ideas centrales de este gran humanista.

Desde un punto de vista conceptual, la revista se apoya en una reflexión multidisciplinaria para el análisis y la discusión crítica de los desafíos económicos, sociales, políticos, éticos y religiosos que se presentan en el mundo contemporáneo. A través de análisis conceptuales, históricos y metodológicos, así como de contribuciones provenientes de las ciencias sociales y humanas y, no en última instancia, de la reflexión filosófica y teológica, la revista "Erasmus" pretende configurar de un modo relevante el discurso científico y los debates públicos, dando a conocer e incentivando la reflexión sobre la realidad histórica y cultural de América Latina y sus relaciones con otros ámbitos histórico-culturales.

"Erasmus - Revista para del diálogo intercultural" se edita en forma impresa desde el año 1999. A partir de 2016 aparece en formato digital.

La Fundación ICALA invita especialmente a los investigadores de las ciencias sociales y humanas a apoyar esta publicación mediante el envío de contribuciones.

Editor responsable: Dorando J. Michelini

Comité Editor y Secretaría ejecutiva: Marcelo Bonyuan, Celia Basconzuelo, Félix S. Ortiz, Graciana Pérez Zavala, Roberto Seiler, Sandra Senn - *Secretaría ejecutiva:* Santiago Peppino, Jutta Wester

Comité académico

Karl-Otto Apel (Universidad de Frankfurt, Alemania)

Adriana Arpini (CONICET, Universidad Nacional de Cuyo)

Hugo Biagini (CONICET, UBA)
Horacio Cerutti Guldberg (UNAM, México)
Adela Cortina (Universidad de Valencia, España)
Jorge Raúl De Miguel (Universidad Nacional de Rosario)
Julio De Zan (CONICET, Universidad Nacional de Entre Ríos)
Margit Eckholt (Universidad de Osnabrück, Alemania)
Graciela Fernández (Universidad Nacional de Mar del Plata)
Diego Fonti (CONICET, Universidad Católica de Córdoba)
Ángel Garrido Maturano (CONICET, Universidad Nacional del Nordeste)
Peter Hünermann (Universidad de Tübingen, Alemania)
Matthias Kettner (Universidad de Witten-Herdecke, Alemania)
Salomón Lerner (Universidad Católica de Lima, Alemania)
Heinz Neuser (Universidad de Bielefeld, Alemania)
Víctor Pérez Valera (Universidad Iberoamericana, México)
María Luisa Pfeiffer (CONICET, UBA)
Juan C. Scannone (Universidad del Salvador)

Sólo en casos excepcionales se aceptarán contribuciones publicadas previamente. Los trabajos no deben estar sometidos simultáneamente a un proceso de revisión de otras publicaciones. Los trabajos sólo se publicarán cuando obtengan opiniones favorables de dos árbitros externos en un procedimiento de referato a ciegas.

La revista publica contribuciones escritas preferentemente en español; ocasionalmente pueden aceptarse trabajos en alemán, francés, inglés, italiano o portugués.

Los artículos contarán con una extensión de entre 5000 y 10000 palabras (inclusive notas y bibliografía). Las reseñas bibliográficas tendrán una extensión máxima de 1500 palabras, y de 3000 palabras en el caso de las reseñas críticas.

Las contribuciones deberán enviarse por correo electrónico a la siguiente dirección: dmichelini@arnet.com.ar

Con el envío de un trabajo, el autor expresa su conformidad con las normas editoriales y su compromiso con los principios básicos de la ética de la publicación científica.

Pautas para colaboraciones: [erasmus. Revista para el diálogo intercultural.](#)
[Condiciones para la publicación](#)

Formulario para evaluadores: [Formulario para Evaluadores](#)

Contacto: dmichelini (at) arnet.com.ar