

A heavily redacted document with large black 'X' marks covering the text. The visible text includes "DETROIT, MICHIGAN, 1943" and "UNITED STATES DEPARTMENT OF THE INTERIOR". The document appears to be a letter or official communication, with the redaction obscuring most of the content.

[illegible]

Revista  
Epistemología, Psicología y Ciencias Sociales

Del Centro de Investigación Psicológica Histórico-Cultural

---

Arequipa Perú	Vol. 01	Año 01	pp. 204	2016	ISSN
------------------	---------	--------	---------	------	------

---

**Director-Editor**

Alexander Manuel Flores Mendoza (Centro de investigación Psicológica Histórico-Cultural.  
Arequipa, Perú)

**Comité Editorial**

Ruth Máiori Quispe Carcasi (Centro de investigación Psicológica Histórico-Cultural. Arequipa,  
Perú)

Svieta Valia Fernández González (Centro de investigación Psicológica Histórico-Cultural.  
Arequipa, Perú)

Luis Alberto Taype Huarca (Centro de investigación Psicológica Histórico-Cultural. Arequipa,  
Perú)

Marco Nina Condori (Centro de investigación Psicológica Histórico-Cultural. Arequipa, Perú)

Mayel Alejandro Cervantes Salas (Centro de investigación Psicológica Histórico-Cultural.  
Arequipa, Perú)

**Comité Científico**

Guillermo Villasante (Universidad Nacional de San Agustín. Arequipa, Perú)

Adalberto Ascuña Rivera (Universidad Nacional de San Agustín. Arequipa, Perú)

Lucio Portugal Catacora (Universidad Nacional de San Agustín. Arequipa, Perú)

Cristina Herencia (Universidad Nacional de San Agustín. Arequipa, Perú)

Alfredo Pérsico Gutiérrez (Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú)

Ana María Guerrero Espinoza (Universidad Federal de Rio de Janeiro)

Lupe Isabel Jara Castro (Pontificia Universidad Católica del Perú / Universidad Peruana de  
Ciencias Aplicadas. Lima, Perú)

María Eugenia Maguiña Lorbés (Municipalidad de San Isidro. Lima, Perú)

Rosa María Cueto Saldivar (Pontificia Universidad Católica Del Perú. Lima, Perú)

Ana Pamela Paz García (CONICET de la Universidad Nacional de Córdoba)

Jorge Eduardo Moncayo Quevedo (Universidad de San Buenaventura)

Eli Leonardo Malvaceda Espinoza (PUCP, UNMSM, USIL, UCV)

Hugo Hernan Rabbia (CONICET - Universidad Católica de Córdoba)

James Ferreira Moura Jr (Ministerio de Desarrollo Social y Combate a Hambre del Gobierno  
Federal de Brasil)

Fernando Luis González Rey (Universidad de Brasília. Brasília, Brasil)

José Fernando Patiño (Universidad de San Buenaventura. Cali, Colombia)

Carlos Piñones (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso)

*Revista*  
*Epistemología, Psicología y Ciencias Sociales*

---

ISSN: 1814 - 2748

VOLUMEN 01 - AÑO 01 - 2016

---



Centro de Investigación Psicológica  
Histórico-Cultural CIPS-HC

Revista Epistemología, Psicología y Ciencias Sociales	Arequipa Perú	Vol. 01	Año 01	pp.	2016	ISSN 1814 - 2748
---	------------------	---------	--------	-----	------	---------------------

La revista tiene una periodicidad anual

© 2016, *Revista Epistemología, Psicología y Ciencias Sociales*  
revista.epscs@gmail.com

Cuidado de edición: Cuervo Editores S. R. L.  
Diseño de cubierta:

Av.  
Telf.  
Arequipa – Perú

Impreso en:  
Talleres Gráficos de Cuervo Editores S. R. L.  
RUC: 20559280021  
Av. Bolognesi 203 Cayma- Arequipa  
Tiraje: 300 ejemplares  
Impreso en **setiembre** de 2016

Cualquier forma de reproducción, distribución, transformación o modificación total o parcial de esta obra en forma idéntica o modificada sólo puede ser realizada con la autorización del editor o comité editorial de la revista, salvo excepciones en su versión electrónica. En cualquier otro caso, constituye una infracción a los derechos de autor.

Dirijase al CIPS (Centro de **investigación** Psicológica Histórico Cultural - cips\_fernandogonzalezrey@hotmail.com) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

### **Revista Epistemología, Psicología y Ciencias Sociales**

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú :

ISSN electrónico :

ISSN impreso :

**Periodicidad:** Anual  
Arequipa – Perú, 2016

Este documento fue financiado por  
Centro de investigación Psicológica  
Histórico Cultural (CIPS-HC)

Las ideas y opiniones expresadas en este documento son netamente de los autores.

# REVISTA EPISTEMOLOGÍA, PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

## CONTENIDO

Pág.

### EDITORIAL

Alexander Manuel Flores Mendoza

9

### ARTÍCULOS DE REVISIÓN

*Cultura, educación y salud: una propuesta de articulación teórica desde la perspectiva de la subjetividad.*

Daniel Goulart y Fernando González Rey

*La relación entre teoría y práctica en la intervención social. Una perspectiva focalizada en la teoría crítica de Adorno y Horkheimer*

Iván Grudechut

*El metodologismo y las reflexiones epistemológicas en psicología y las ciencias*

Marco Nina Condori

*Aproximaciones a la resignificación de las representaciones sociales*

Mariori Quispe Carcasi

*César Guardia Mayorga, pionero de la psicología de la liberación en Perú*

Walter Cornejo Baez

### ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

*La construcción subjetiva del futuro: Mirada particular de una adolescencia que se construye en un contexto problemático*

Jessica Rodríguez Londoño

*Radio comunitaria: un espacio para la transformación social desde los Jóvenes*

Gabriela Giovanna Chacha Saltos y Wilson Ismael Muela Aguilar

*La construcción del protagonismo adolescente y su incidencia en la vida comunitaria*

Svieta Fernández González, Luis Taype Huarca, Adalberto Ascuña Rivera y Sandra

Soncco Mamano

### ENTREVISTA

*Teoría de la Subjetividad y epistemología cualitativa: Entrevista a Fernando Luis González Rey*

Huwer Fera Lázaro, Luis Taype Huarca, Alexander Flores Mendoza, Marco Nina

Condori, Mariori Quispe Carcasi, Mayel Cervantes Salas, Svieta Fernández

González y Fernando Luis González Rey

### RESEÑA

*Hacia un pensamiento Ecosófico*

Alexander Manuel Flores Mendoza

### NORMAS PARA LOS AUTORES



# REVISTA DE EPISTEMOLOGÍA, PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

## INDEX

Pág.

### EDITORIAL

Alexander M. Flores Mendoza

7

### REVISION ARTICLES

*Culture, education and health: a proposal for a theoretical articulation from the perspective of subjectivity.*

Daniel Goulart y Fernando González Rey

*La relación entre teoría y práctica en la intervención social. Una perspectiva focalizada en la teoría crítica de Adorno y Horkheimer*

Iván Grudechut

*El metodologismo y las reflexiones epistemológicas en psicología y las ciencias*

Marco Nina Condori

*Aproximaciones a la resignificación de las representaciones sociales*

Mariori Quispe Carcasi

*César Guardia Mayorga, pionero de la psicología de la liberación en Perú*

Walter Cornejo Baez

### RESEARCH ARTICLES

*La construcción subjetiva del futuro: Mirada particular de una adolescencia que se construye en un contexto problemático*

Jessica Rodríguez Londoño

*Radio comunitaria: un espacio para la transformación social desde los Jóvenes*

Gabriela Giovanna Chacha Saltos y Wilson Ismael Muela Aguilar

*La construcción del protagonismo adolescente y su incidencia en la vida comunitaria*

Svieta Fernández González, Luis Taype Huarca, Adalberto Ascuña Rivera y Sandra Soncco Mamano

### INTERVIEW

*Teoría de la Subjetividad y epistemología cualitativa: Entrevista a Fernando Luis González Rey*

Huier Fera Lázaro, Luis Taype Huarca, Alexander Flores Mendoza, Marco Nina Condori, Máriori Quispe Carcasi, Mayel Cervantes Salas, Svieta Fernández González y Fernando Luis González Rey

### REVIEW

*Hacia un pensamiento Ecosófico*

Alexander Manuel Flores Mendoza

### INSTRUCTION FOR AUTHORS





## EDITORIAL

Es con alegría que llegamos a la publicación de la primera entrega de esta revista, cuyo camino recorrido estuvo lleno de retos y desafíos; sin embargo, fue una aventura muy interesante ya que la intención desde un inicio fue la de proponer y mantener una revista con alta cualificación. Del mismo modo, la intención de proponer una multiplicidad dispersa de ciencia, en contrapartida de una idea universalista de ciencia. Y si a ello, añadimos el fabuloso potencial de diversos investigadores, debido a las posibilidades que ofrecen en su campo disciplinar con su objeto de estudio y otros apuntando hacia un dialogo inter-trans-disciplinar –en términos de Morin– que apenas constituirían una parte de la producciones científicas, pero constituye una gran apertura para el total de prácticas que van contra lo hegemónico. Con todo este acontecimiento crucial, podemos afirmar con seguridad, que nos encontramos frente a un horizonte de transformaciones importantísimas en cuanto al campo de prácticas productoras de significado.

Transformaciones que en sus desdoblamientos influyen sobre las construcciones epistemológicas, teóricas, metodológicas y prácticas de las disciplinas, y que como que por efecto de mariposa, debería de resonar y trasladarse a las instituciones académicas, ya que esta precisa de una reorganización. Y son muchas, interesantes y complejas las dimensiones que este debate puede comprometer.

Nuestra intención primera en el presente número, es reunir y presentar una diversidad de manuscritos, para abrir y señalar espacios de problematicidad, aportando con manuscritos que puedan enriquecer y nutrir los debates en que ellos pudieran producirse. Comenzamos con cinco artículos de revisión y tres artículos de investigación, seguido por una entrevista sobre el tema de la subjetividad, luego para terminar con una reseña al libro de Félix Guattari.

Así, para dar la apertura de este número, presentamos el artículo *Cultura, educación y salud: una propuesta de articulación teórica desde la perspectiva de la subjetividad* de Daniel Goulart y Fernando González Rey, quienes proponen discutir sobre la noción hegemónica de cultura entendida como referencial externo al individuo, definición que se traslapa con la de lo social, al mismo tiempo proponen entenderlas como producciones subjetivas asociadas a la procesualidad y a la historia de las relaciones humanas. Los autores hacen hincapié como la mayoría de investigaciones de la educación y de la salud, son abordadas enmarcándolas con límites estancos, que no permiten la construcción del conocimiento, las cuales no son afrontadas en su totalidad ni en su complejidad.

Con respecto a algunos de esos resultados, estos no salen de los márgenes de los procesos de aprendizaje cuando el estudio versa sobre la temática de la educación, o el hecho de centrarse en la medicalización o el cuerpo biológico cuando el estudio versa sobre la

temática de la salud. Este empirismo muy presente en esta forma de investigaciones precisa de una objetividad que para abordarlas es necesario estar en un contexto hospitalario o educativo. Sin embargo, los autores sin perder el rigor de sus reflexiones nos incitan a buscar caminos alternativos para superar estos actuales impases y cubrir esas lagunas, trayéndonos como referencial teórico-epistemológico-metodológico-practico la teoría de la subjetividad en una perspectiva histórico-cultural.

El siguiente artículo, *La relación entre teoría y práctica en la intervención social. Una perspectiva focalizada en la teoría crítica de Adorno y Horkheimer* de Iván Grudechut, utiliza un interesante manantial teórico para hacer una reflexión alrededor de la intervención social y como en ella están implicados –desde al menos cuatro formas– la teoría y la práctica, pero dependiendo de las distintas tramas de relación entre ambas se mantendrían maneras de opresión, que dependiendo de la epistemología del interventor, estas formas de opresión podrían seguir operando incluso sin ser percibidas por los interventores. En la cual, probablemente, la no generación de dialogo y alteridad trabajan subrepticamente por mantener la relaciones de dominación.

El autor demuestra la existencia de formas diversas de hacer una intervención social, lo que lleva a diferentes modos de realización, evidenciando su complejidad y su heterogeneidad. Esto suscita a reflexión sobre las especificidades y las posibilidades múltiples de desenvolvimiento. Y permítanme tomar la última frase del manuscrito: “la invitación está hecha”, a darle una lectura al artículo y de alguna manera puedan caracterizar y ubicar su accionar –en alguno de los cuadrantes propuestos– al momento de realizar una intervención social.

En una perspectiva original de reflexión, en *El metodologismo y las reflexiones epistemológicas en psicología y las ciencias*, de Marco Nina parte de la deconstrucción de los criterios de cientificidad que rigen la ciencia en general la cual queda restringida a considerarla como certero, objetivo y universal. Del mismo modo, para cumplir tales criterios se debe seguir determinado modelo metodológico, en la cual aquellas disciplinas que no realicen este encuadre metodológico son excluidas del ámbito de la ciencia. Vale la pena visitar este artículo, que es un rico suelo de reflexión.

El texto *Aproximaciones a la resignificación de las representaciones sociales* de Ruth Máiori Quispe. Donde la autora trata de generar un acercamiento entre Moscovici, Fernando González Rey y Martin-Baró, tal vinculación busca aproximar nuevas formas de estudiar la sociedad al traer a la subjetividad como objeto de estudio y de los sentidos subjetivos que emergen en las relaciones sociales.

En la secuencia, del apartado, podemos profundizar sobre César Guardia Mayorga, pionero de la *psicología de la liberación en Perú* a partir de un estudio historiográfico hecho con rigor de una investigación que evidencia de como a Mayorga se le debería de considerar como un precursor de una Psicología de la Liberación en el Perú, cuyas ideas y propuestas surgieron años antes de la primera publicación oficial hecha por Ignacio Martin-Baró que

contuviera tal denominación. Aquí encontramos un importante estudio para los investigadores de la Historia de la Psicología.

Gabriela Chacha e Ismael Muela enriquecen la diversidad de la investigación en el campo comunitario con su artículo *Radio comunitaria: un espacio para la transformación social desde los Jóvenes*, discutiendo sobre la posibilidad de un abordaje desde el dispositivo: la radio, el cual rompe con la perspectiva de comunicación unilateral dirigida al oyente para constituirse en un campo relacional dentro de una comunidad educativa, en la cual la implicancia dialogante permite la expresión de la libertad, asumir un rol activo, participativo e identitario. El artículo engloba una práctica de posibles en lo social y lo político.

El artículo siguiente, *La construcción subjetiva del futuro: Mirada particular de una adolescencia que se construye en un contexto problemático*, hecha por Jessica Rodríguez Londoño trae experiencias de dos adolescentes pertenecientes a un territorio donde hay robos, pandillas y muertes quien problematiza la idea paralizante de futuro, donde el hecho de pertenecer a este contexto haría que los sujetos implicados tienden a repetir tales problemas sociales. Para abordar tal investigación, parte desde una metodología cualitativa histórico-cultural la neutralidad científica, la autora busca demostrar la consideración de la subjetividad, así como, la visión del mundo siempre se da de un modo singular y de modo inacabado. El artículo enaltece la experiencia narrativa.

Terminamos la serie de artículos de este primer número con el artículo de Svieta Fernández, Luis Taype, Adalberto Ascuña y Sandra Soncco, también en una perspectiva histórico-cultural, titulado *La construcción del protagonismo adolescente y su incidencia en la vida comunitaria*, la cual demuestra la importancia de construir un programa comunitario en conjunción con los participantes, y como esta propuesta del trabajo comunitario generó nuevos sentidos subjetivos en los adolescentes participantes, como la de tener otras lecturas de la realidad y en la que como ellos pueden ser actores sociales para la transformación de su realidad. Siendo así el artículo, da visibilidad a los jóvenes como protagonistas en el tratamiento de problemáticas locales y mantener la continuidad de la transformación.

Después de esta sección mixturada de artículos de revisión y de investigación, los organizadores de la revista presentan una interesante y provocativa entrevista virtual hecha al investigador y psicólogo cubano Fernando González Rey, en la cuales se tocan temas sobre su producción académica-investigativa, la terminología usada en su Teoría de la Subjetividad desde una perspectiva Cultural-Histórica y de una epistemología cualitativa para las ciencias antropológicas.

Para finalizar, les presentamos una sección destinada a Reseñas de Libros, y en esta oportunidad la reseña *Hacia un pensamiento ecosófico* hecha a una de las obras de Guattari

titulada *Las tres ecologías* resalta la idea de hábitat haciendo una expansión a los límites de su conceptualización la cual trae interesantes reflexiones.

De este modo terminamos la presentación de este primer número, de la Revista Epistemología, Psicología y Ciencias Sociales, con mucho entusiasmo y perseverancia brindada a lo largo de este proceso.

Gustaría de dejar aquí una larga lista de agradecimientos. En primer lugar, a los autores que han apostado por una revista en su primera entrega, ¡Muchas gracias por la confianza! Un agradecimiento muy especial a los revisores, nacionales e internacionales, que integran el comité científico de la revista por su entusiasta participación y colaboración incondicional ante este proyecto que se dedicaron a la relevante tarea de calificar críticamente los más diversos artículos científicos sometidos a la Revista, cuya calidad de sus opiniones y sugerencias hechas con rigor han contribuido a que la revista pueda crecer significativamente. Finalmente, agradecer profundamente a los miembros (e incondicionales amigos) del CIPS-HC por el apoyo y respaldo brindado a lo largo de este proyecto lleno de retos y desafíos acontecidos, así como de frondísimos intercambio de opiniones que por el momento quedaran invisibles.

Ahora sólo podemos invitarles a tomar tesitura de los artículos, expuestos aquí, para que puedan aprovechar de esta tan maravillosa zona de producción de sentido. Y así, poder dar inicio al momento activo de la revista, ganando vida y transformándose en un espacio de debate. En la cual en nuestro siguiente número usted como lector podrá participar en la revista en nuestra Sección Notas al Editor, en la cual usted dialogará con las opiniones versadas por los autores, indagando puntos críticos, notando espacios de inflexión, observando las inconsistencias de sus presuposiciones y fundamentos. Generando así, nuevas zonas de sentido.

Que tengan una ¡Buena Lectura!

Alexander Manuel Flores Mendoza  
Director-Editor de la Revista  
Epistemología, Psicología y Ciencias Sociales



# Cultura, educación y salud: una propuesta de articulación teórica desde la perspectiva de la subjetividad.<sup>1</sup>

Culture, education and health: a proposal for a theoretical articulation from the perspective of subjectivity.

Daniel Magalhães Goulart

Centro Universitário de Brasília, Brasília, Brasil.

Fernando Luís González Rey

Centro Universitário de Brasília, Brasília, Brasil.

Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.

Recibido: 30-04-2015

Aceptado: 12-12-2016

Publicado: 10-04-2016

## Resumen

El artículo tiene como objetivo avanzar en la articulación teórica entre los campos de la cultura, la educación, y la salud desde el referencial de la teoría de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica. Por ello, en primera instancia, se hace una discusión sobre la noción hegemónica de cultura, por lo general considerada como una referencia externa al individuo, que se articula en una comprensión normalizadora de la salud y de la educación en base a conceptos estáticos y apriorísticos. Posteriormente, se discuten contribuciones teóricas de la psicología cultural-histórica para ese debate, con énfasis en la temática de la subjetividad abordada por González Rey. A partir de ese referencial teórico, tanto la cultura como lo social son concebidos como producciones subjetivas asociadas a la procesualidad y a la historia de las relaciones humanas. Tal visión nos permite avanzar en la comprensión de la singularización de los procesos culturales, así como en la consideración del individuo como protagonista de esos procesos, explicitando una posición teórica con importantes implicaciones para avanzar de manera compleja en la discusión sobre salud y educación.

**Palabras clave:** subjetividad, cultura, educación, salud.

## Abstract

This article aims to advance the theoretical articulation between the fields of culture, education and health, from the referential of the theory of subjectivity in a cultural-historical perspective. For this, firstly, it is discussed the hegemonic notion of culture, in general, considered as an external reference to the individual, which is linked to a normative understanding of health and education, based on static and a priori concepts. Secondly, it is discussed the theoretical contributions of cultural-historical psychology to this debate, emphasizing the theory of subjectivity of González Rey. From this theoretical framework, both culture and the social are conceived as subjective productions associated with processuality and history of actions human. Such a view allows us to advance the understanding of singularity of cultural processes as well as the consideration of the individual as a protagonist of social and cultural processes which he/she is part of, with important implications for advancing complexly the theoretical discussion of health and education.

**Keywords:** Subjectivity, culture, education, health.

---

<sup>1</sup> Traducción hecha del portugués por Alexander M. Flores Mendoza

El presente artículo tiene como objetivo proponer una articulación teórica entre los campos de la cultura, de la salud y de la educación, teniendo como hilo conductor la perspectiva de la subjetividad en una aproximación cultural-histórica (González Rey, 2002, 2007, 2011a). En este sentido, la intención es crear caminos de pensamiento que posibiliten la superación de la tradicional fragmentación atribuida a los procesos humanos, con énfasis, en este caso en las dimensiones de la educación y la salud en el contexto brasileño. Tal fragmentación parte de la premisa de que es posible aislar, separar la dimensión social de la salud y la educación de los procesos vivenciales de la experiencia humana.

Históricamente, las investigaciones brasileñas orientadas a la educación se centraron en diversos aspectos de la educación formal y de la didáctica y sus métodos, omitiendo del contexto escolar la posibilidad reflexiva del alumno (Gatti, 2010). Desde esa perspectiva, como ha señalado González Rey (2009a) la subjetividad y la construcción teórica estuvieron al margen de las reflexiones sobre los procesos de aprendizaje. Según el autor, en el campo de la educación, fue hegemónico un empirismo que, guiado por los principios de neutralidad y de la disociación de las operaciones de aprender de la subjetividad del aprendiz y de sus contextos culminó en un proceso en el que el sujeto fue eminentemente negado. Como desdoblamiento de este empirismo en la educación, Tacca y González Rey (2008, p. 141) afirman que “[...] se formalizó un patrón de conocimiento estandarizado de las personas a partir del cual el éxito era posible sólo para unos pocos, los que se adaptan al patrón hegemónico y despersonalizado”. Dada la fragmentación del saber y del ser humano – típicas del pensamiento moderno hegemónico (Bachelard, 1934/1978; Morin, 2005) – las investigaciones en educación dejaron de contribuir a áreas importante de la realidad social como la atención a la salud.

En relación al campo de asistencia a la salud, el cual nos motiva a emprender este desafío teórico, si bien se señala cada vez más la importancia de una atención interdisciplinaria en el contexto brasileño, aún es visible que las instancias políticas de salud y las tradicionales profesiones de salud son las que definen las directrices institucionales dirigidas a este campo. En el mismo sentido, se hace evidente, según Zgiet (2010), que las prácticas institucionales y las investigaciones en este ámbito todavía están centradas en la medicalización y en el cuerpo biológico.

De este modo, análogamente a lo que Mitjáns Martínez (2003) señala en relación a las políticas y prácticas que enfatizan la importancia de la inclusión escolar, existe un desajuste entre la política pública brasileña, actualmente, vigente en la esfera de la salud y lo que ocurre en las prácticas institucionales y en los temas investigados en salud. En este caso, la política muestra la existencia de

múltiples avances progresistas de la atención a la salud, que en realidad no será efectiva en la práctica profesional (Goulart, 2013a, 2013b). Eso nos remite al desafío de buscar explicaciones teóricas que ofrezcan inteligibilidad sobre ese proceso y que, al mismo tiempo orienten caminos alternativos en la superación de los actuales impases. En este sentido, consideramos tanto la educación, y la salud como procesos culturales. Se hace relevante la discusión sobre algunas lagunas existentes en los estudios sobre cultura y cómo esa dimensión está articulada a la noción de subjetividad.

### **La cultura como producción subjetiva: implicaciones epistemológicas y ontológicas**

La discusión sobre la noción de cultura nos remite al esclarecimiento –a menudo omitido en las investigaciones de esta área– sobre la indisociabilidad existente entre los conceptos formulados y la propia “posibilidad discursiva” de determinada época. Esta premisa, ampliamente explorada por Foucault (1999) bajo el concepto de *episteme*, hace referencia a la imposibilidad representacional de un constructo teórico en relación a la realidad, situando las elaboraciones teóricas en una dimensión histórica que se aparta radicalmente de las naturalizaciones comunes en las discusiones académicas. Aunque tal concepto haya sido usado en el momento más estructuralista de Foucault y, consecuentemente, se distancia del carácter vivo y singular de los procesos sociales, bien como de las posibilidades de ruptura que toda época posee, lo que es importante destacar en este concepto, es que las prácticas discursivas en el campo de la ciencia son parte de un tejido social más amplio, apareciendo estrechamente articuladas a las dimensiones de la política y la ética implicadas en esas construcciones. En otras palabras, en determinado período histórico, algunas cosas pueden ser dichas y otras son intolerables, puesto que son demasiado contestatarias a las configuraciones hegemónicas del saber.

Pensar en estas posibilidades discursivas también nos lleva a cuestionar los alcances y los límites del uso de determinada categoría en un momento histórico dado. En el caso de la cultura, se torna evidente como esta fue considerada por la tradición occidental hegemónica, desde su surgimiento en el siglo XVIII, como una referencia externa a los individuos, en detrimento de una concepción que la vincule a las prácticas humanas cotidianas. Es perceptible, tal como argumenta Cuche (1999), como incluso a partir de las contribuciones teóricas de vertientes que estuvieron atentas de la imposibilidad de substancialización de la cultura – como es el caso de la escuela sobre “cultura y personalidad” y de las discusiones sobre aculturación realizadas por Roger Bastide–, se enfatizó la influencia de la cultura como algo externo a los individuos. En este sentido, parece no haber espacio para cuestionarse el modo como individuos concretos **producen** cultura



mediante procesos subjetivos en constante desarrollo. En otras palabras, la impresión es que aunque teniéndose en cuenta las posibilidades singulares de inserción en la cultura, hay cierta carencia teórica sobre los procesos por los cuales distintas “realidades” culturales son vivenciadas. De ese modo, la explicación parece pautarse por la manera como la cultura produce la persona y no en la manera como una cultura es organizada y producida en la experiencia del sujeto y por cada generación de forma diferenciada.

Una posible explicación para la omisión del sujeto y sus procesos subjetivos dentro de una cultura es el énfasis en lo que es común en una experiencia social, en detrimento de una mirada que implique las diferencias que caracterizan la realidad humana. Se busca, así, explicar una “Personalidad básica” de acuerdo con Linton y Kardiner, modelos de cultura (*patterns of culture*) como Ruth Benedict, o aun las estructuras invariables de la Cultura humana como en Lévi-Strauss en determinado momento de su obra (Cucho, 1999). Sin pretender menospreciar la importancia de estos estudios es interesante destacar que en ellos, queda evidente cierto descrédito de como se hace posible conocer lo social y lo cultural por la singularización de sus procesos en la experiencia de las personas que los vivencian, las cuales son parte inseparable de la producción cultural. De ese modo, se omite la centralidad de lo cultural y lo social en el desarrollo de la psique humana y de las formas en que la propia cultura es producida por los desdoblamientos de las dinámicas subjetivas.

En las primeras décadas del siglo XX, algunos teóricos rusos tuvieron importantes contribuciones teóricas en la búsqueda por la superación de ese hiato en las concepciones sobre la psicología humana, como es el caso de S. L. Rubinstein y parte de la obra de L. S. Vigotsky. Sin embargo, como viene siendo explorado por los estudios de González Rey (2009a, 2011b, 2013, 2014), muchas de las contribuciones teóricas más importantes de esos autores, en las que avanzaron más sobre la articulación entre individuo y cultura en la primera mitad del siglo XX, fueron ocultas por décadas en la “psicología oficial marxista”, marcadamente asociada a la teoría de la actividad de A. N. Leontiev. Como consecuencia de eso, hubo una comprensión limitada del trabajo de Vigotsky y Rubinstein, tanto en occidente, como en la psicología soviética. Por ejemplo, el primero y uno de los más inspirados libros de Vigotsky, *Psicología del Arte*, fue profundamente ignorado en los estudios sobre Vygotsky, y muchas de sus obras más importantes permanecieron desconocidas hasta la década de los ochenta (González Rey, 2013; Zinchenko, 1993).

A diferencia de la dicotomía entre las instancias de la cultura y de lo social en relación al individuo, en *Psicología del Arte*, Vigotsky (1999) considera la propia producción psicológica individual de manera esencialmente social. En una crítica a la psicología social de la época, marcadamente individualista, el autor afirma:

“así la psicología social no marxista entiende lo social de modo grosero, necesariamente como multitud, colectivo, relación con otros individuos. La sociedad está entendida como reunión de personas y una condición auxiliar de la actividad de un individuo. Esos psicólogos no admiten la idea de que, en el movimiento más íntimo y personal del pensamiento, del sentimiento, etc., el psiquismo de un individuo particular es efectivamente social y socialmente condicionado. No es nada difícil mostrar que el psiquismo de un individuo particular es justamente lo que constituye el objeto de la psicología social” (Vigotsky, 1999, p. 14).

En esta cita, se hace evidente la distancia de Vigotsky en ese momento de su obra en relación a la concepción mecanicista que relega a la psique humana como condición de epifenómeno de la coyuntura social en la cual ella se constituye. Como apunta González Rey (2013), se trata de una perspectiva visionaria para la psicología de la época, pues vislumbra posibilidades de conducción teórica que la psicología social aún no concretizó de forma consistente.

De modo general, una de las más importantes contribuciones teóricas de Rubinstein y Vigotsky para la superación de la dicotomía entre individuo y cultura fue el tránsito de una representación de la psique basada en elementos (tales como la concepción de los rasgos psicológicos y del estudio de las funciones psíquicas aisladas) a una representación basada en unidades en permanente proceso de desarrollo (González Rey, 2013). Por ejemplo, Rubinstein (1964) elabora el principio entre consciencia y actividad, de modo que la consciencia se expresa y se transforma por medio de la acción social del individuo y, a su vez, esa acción social es una producción de la consciencia.

A su vez, Vigotsky discute la noción de unidades psicológicas como conceptos vivos, en proceso continuo de cambio, trayendo importantes contribuciones para la temática del desarrollo mental. En este sentido, Bozhovich (2009, p. 65) menciona: “Vigotsky hizo otra valiosa contribución para el problema del desarrollo mental. No intentó apenas descubrir su lógica interna, sino también entender la conexión entre el desarrollo mental en la infancia y los efectos del medio ambiente”.

Un ejemplo de ese esfuerzo teórico de Vigotsky por comprender la unidad entre la psicología del individuo y los aspectos sociales que encierran es su concepto de *perezhivanie*, que, como explica González Rey (2013), expresa la unidad dialéctica de lo externo y lo interno que emerge como expresión de la personalidad frente a una influencia social determinada. En ese sentido, Vigotsky enfatiza el carácter generador de la psique, en el cual las emociones desempeñan un papel fundamental.

Aunque Vigotsky haya avanzado en la construcción teórica de unidades psicológicas sistémicas para explicar el desarrollo humano como afirman A. A.

Leontiev (1992) y González Rey (2011b, 2013), el autor soviético en función de las condiciones históricas y políticas de su tiempo, así como de su muerte prematura, no consigue alcanzar cómo esas unidades psicológicas hacen parte de un sistema psicológico más amplio, en medio del cual nos desarrollamos (González Rey, 2011b). Por ejemplo, utilizando el concepto de *perezhivanie*, Vigotsky no explica cómo la *perezhivanie* configura la variedad de elementos históricos y de diferentes espacios sociales actuales del sujeto, que son inseparables en su unidad subjetiva en cada momento actual de su comportamiento (González Rey, en prensa).

Los legados de Rubinstein y Vigotsky que podrían haber permitido avances en el núcleo de la psicología soviética de aquel momento, no fueron asumidos en serio por diversas décadas, cuando la teoría de la actividad de A. N. Leontiev se tornó la Psicología Marxista oficial de la Unión Soviética (González Rey, 2013). Solamente en la década de 1970 un nuevo escenario comenzó a surgir en la psicología soviética, llevando la discusión de “nuevas” cuestiones, tales como la conciencia, la motivación, la subjetividad, así como una representación más compleja de la sociedad y de la cultura (Abuljanova, 1980; Chudnovsky, 1988; Lomov, 1978, 1984).

Inspirado por ese momento de la década de 1970, así como diversas contribuciones omitidas hasta entonces por la psicología soviética, González Rey avanzó en la construcción teórica del tópico de la subjetividad a partir de la perspectiva cultural-histórica, proponiendo una nueva definición ontológica para el estudio de los procesos humanos (González Rey, 2002, 2005, 2007, 2009b, 2011a, 2012, 2014). En este sentido, la propuesta teórica de González Rey integra la idea de Vigotsky de superar el énfasis fragmentador en el estudio de las funciones psicológicas y, simultáneamente, abre un nuevo camino teórico para avanzar en una definición ontológica que no estaba clara en el concepto vigotskiano de unidad psicológica. En sus palabras, el autor expresa:

“Desde mi punto de vista, que ha orientado todo mi trabajo sobre el tema de la subjetividad desde esta perspectiva, la cuestión reside en comprender que los procesos psíquicos humanos constituyen una producción simbólico-emocional sobre la experiencia vivida, y que esa producción no es exclusiva de las personas, sino de todos los procesos institucionales y de las relaciones implicadas en la actividad humana” (González Rey, 2013, p. 34).

El avance de este recorrido teórico llevó a la consideración de la Teoría de la subjetividad, a partir de una perspectiva cultural-histórica. De acuerdo con Mitjáns Martínez (2005), este sistema teórico da visibilidad a la complejidad de psiquismo humano, en la forma en que su corpus teórico se presenta en la articulación y

definición de sus principales conceptos: **subjetividad, sujeto, sentido subjetivo y configuración subjetiva.**

A partir de este referente teórico, González Rey (2002, 2007, 2012) rompe con una definición trascendental o universal de la psique humana, al delinear el concepto de **subjetividad** estrechamente asociado a su naturaleza cultural. Esta categoría designa una condición diferenciada de la psique en la cultura. De esta forma, deja de asumir la connotación atomizadora y estática –típica de la racionalidad moderna hegemónica– y pasa a ser concebida como una compleja organización recursiva en continuo desarrollo. La subjetividad es pensada como “un sistema constituido por procesos simbólicos y de sentido que se desarrolla en la experiencia humana” (González Rey, 2004, p. 78). Por lo cual, la definición de la subjetividad implicaría por su naturaleza cualitativa, todos los fenómenos humanos, sean estos individuales o sociales.

Para González Rey (2012), la omisión de la subjetividad en las ciencias antropológicas constituyó la principal brecha teórica a partir de la cual los estudios se centralizaron principalmente en polaridades dicotómicas. Por un lado, un individuo atomizado y distanciado de la cultura, culminando en perspectivas individualistas y universales para explicar las dinámicas de los procesos humanos. Por otro lado, la presentación de una sociedad abstracta y ajena a la constitución psicológica de sus integrantes, llevando a perspectivas sociologizantes que desconsideran la dimensión singular de las dinámicas **culturales.**

**A diferencia** de esa visión dicotómica, desde la perspectiva de la subjetividad, tanto lo social como la cultura son concebidos como producciones subjetivas asociadas a las acciones humanas históricamente contextualizadas y no como estructuras existentes **a priori**, tal como expresa González Rey:

“La cultura es una producción subjetiva que expresa las condiciones de vida del hombre en cada momento histórico social concreto, sin embargo constituye una producción diferenciada que indica precisamente el curso de los procesos de subjetivación que orientan la acción humana en cada época y ambiente en que esa acción fue realizada. La cultura no es una adaptación a la realidad objetiva que se expresa en ella, y si una producción humana sobre esa realidad, desarrollándose no como expresión directa de atributos objetivos intrínsecos a ella, sino por la forma como el hombre y la sociedad han producido sentidos subjetivos diferenciados a partir de sus historias” (González Rey, 2012, p. 125).

En este sentido, el individuo y los grupos sociales no tienen valor solo por ser expresiones culturales, sino, sobre todo, por ser concebidos como protagonistas de los procesos culturales y sociales que forman parte. Es en esa apertura teórica de la creación de lo nuevo y de la subversión de los procesos sociales normalizados que se instaura la definición de **sujeto**. Este concepto designa la condición

reflexiva y diferenciada de una persona o de un grupo en la cual se hace posible la abertura de campos de desarrollo alternativos a los patrones institucionalizados en la vida social (González Rey, 2002, 2007, 2012). En esta perspectiva, el individuo no es, por tanto, un reflejo de patrones sociales externos a él, sino que constituye un momento diferenciado de la experiencia social.

Tal visión nos permite entender el desarrollo humano en la tensión entre lo que ya está constituido y lo que todavía está por producirse y, de esa forma, esta perspectiva rompe con la visión estática de cultura y de sociedad, así como con teleologías de un futuro cierto y previsible. De ese modo, se incorpora de forma contundente la dimensión de la creatividad en el proceso de desarrollo humano, con posibilidades de transformación no sólo por el cambio de circunstancias objetivas que definiría la sociedad, sino por las diferentes formas de organizar y producir subjetivamente las prácticas y valores humanos en una determinada cultura.

En esta perspectiva, el posicionamiento de González Rey (2002, 2012) permite superar la comprensión de que los individuos y sus relaciones personales son reflejos de influencias externas y postula la subjetividad como una producción sobre lo vivido. Es la producción diferenciada del fenómeno social por las personas, grupos y otras instancias sociales, lo que se expresa a través de los **sentidos subjetivos y las configuraciones subjetivas**. Estos conceptos se refieren a la producción subjetiva que caracteriza a las acciones humanas. Los sentidos subjetivos representan la unidad de los procesos simbólicos y emocionales, en que uno emerge ante la presencia del otro, sin ser su causa (González Rey, 2002, 2012). Así, emergiendo en la procesualidad de las acciones y relaciones humanas, el valor de esta categoría es permitir que el hombre no sea excluido como sujeto de su acción en el mundo.

La otra noción importante para la Teoría de la Subjetividad que es inseparable del concepto de sentido subjetivo es la de **configuración subjetiva**. Ella representa una comprensión dialéctica y compleja de esta definición de subjetividad. Lo constituyente es constantemente constituido, en una relación que está más allá de cualquier determinismo externo sobre la definición del sistema estudiado. Al contrario de la dialéctica tradicional, no se trata de esperar por una posible síntesis de los contrarios, sino de postular un sistema abierto, que permanece en constante desarrollo, y se caracteriza por rupturas y un sinnúmero de posibilidades en su curso. En este sentido, no se trata del “sistema” como organización intrínseca que conserva su cualidad, como postulados en las visiones estructuralistas y en la psicología sistémica de primera generación.

El concepto de **configuración subjetiva** representa “[...] una organización relativamente estable de sentidos subjetivos relacionados con un evento, actividad, o determinada producción social” (González Rey, 2009a, p. 218). De ese

modo, el autor se dirige a establecer rupturas con las dicotomías sufridas por las ciencias humanas y sociales a lo largo de sus historias, tales como individual/social, externo/interno y consciente/inconsciente. Las principales expresiones que parecen estar en la articulación que este concepto hace posible se refieren, por un lado, a producciones de sentidos subjetivos actuales que están marcadas permanentemente por la historia de la persona o del contexto social en cuestión; por otro lado, aunque estas producciones ocurren dentro de determinado espacio social y situación concreta, ellas están en estrecha relación con otros espacios sociales que aparecen subjetivamente en la vivencia de la situación actual. Por ejemplo, la producción subjetiva de una persona atendida en un servicio de salud, expresa no sólo el momento actual de su vida, sino también su historia en la forma en que se constituyó subjetivamente en los más variados contextos sociales en que su experiencia se desarrolló.

En esta perspectiva, estudiar los procesos culturales tales como la educación y la salud por medio del concepto configuración subjetiva no implica caer en un relativismo absoluto mediante el cual se hace imposible construir un pensamiento explicativo, sino buscar entender como tal fenómeno se inserta en una trama de vida. Es justamente la permeabilidad teórica de ese concepto que hace posible la construcción de explicaciones que asocien, en la aparición de un mismo fenómeno, esferas diversas y aparentemente separadas entre sí.

Ese valor teórico destacado hasta aquí se desdobra en innovaciones en el campo de la investigación, tanto en términos metodológicos, como epistemológicos y ontológicos. El concepto de configuración subjetiva posibilita el estudio de la articulación de los espacios sociales y de los tempos vividos en la producción subjetiva actual, por medio de esta articulación se pueden estudiar, por ejemplo, los procesos de educación y salud de manera no restringida a determinado contexto (como la escuela, en el caso del educación, o el hospital en caso de la salud), sino en cualquier espacio social en que esos procesos tengan presencia en la vivencia de una persona. Desde este punto de vista, **no es la forma que determinado contexto social adquiere lo que define su función social, sino la cualidad de la vivencia de las personas la que define la significación de los procesos humanos constituidos en esos espacios.** Esto tiene especial valor para la investigación científica, no sólo por la condición cambiante de los procesos sociales, sino sobre todo por la posibilidad de articular los más diversos procesos vivenciales –como las vivencias que ocurren en la educación y la salud– en un mismo espacio y momento de vida.

En esta perspectiva, por esa complejidad en las relaciones humanas e institucionales abarcada por nuevos artefactos teóricos, un contexto social estudiado aparece como una especie de metáfora para discutir la sociedad en que este contexto esta insertado. Más que eso, por la ampliación de posibilidades de articulaciones teóricas entre diversas dimensiones antes no relacionadas, se hace

posible generar inteligibilidades sobre procesos sociales extremadamente complejos y sutiles, que eran hasta entonces ocultos por la forma hegemónica de representarse contextos y prácticas humanas específicas. En otras palabras, no se trata sólo de un avance epistemo-ontológico y metodológico en la investigación, sino más bien en la oportunidad de avanzar en la cualidad de relación entre ciencia, política y prácticas profesionales, pues nuevas estrategias institucionales pueden ser elaboradas en base de estos estudios, teniendo desdoblamientos sociales más amplios.

### **La desnaturalización de las instituciones sociales: redefiniendo los campos de la educación y de la salud**

Una consecuencia importante de tomar en serio las premisas y los conceptos discutidos anteriormente es la desnaturalización de las expresiones sociales, así como de las concepciones y prácticas que las guían. Aunque la constatación de la desnaturalización de esos procesos parezca obvia, podemos percibir que la reificación de conceptos y prácticas se hace presente en los diversos niveles de la vida social, que van desde el sentido común a las representaciones políticas y sociales hegemónicas, inclusive en el ámbito científico. Para ejemplificar esa afirmación en el campo de la salud, eso se expresa en expresiones recurrentes del sentido común como “la educación es lo más importante de todo”, o “teniendo salud, lo tenemos todo”. Ahora, ¿de qué educación y de qué salud se está finalmente hablando?

La carencia de reflexión en ese sentido ha culminado en procesos institucionales mecánicos y ampliamente desvitalizados. Como argumentan Tacca y González Rey (2008), no se trata de cuestionar las instituciones sociales, como se ha hecho, sólo por la apariencia de sus condiciones físicas, materiales y carencia de profesionales, sino cuestionarlas como modelos de institución. Esa reflexión implica no sólo una atención a los aspectos llamados de “**estructurales**”<sup>2</sup> involucrados en una trama institucional, sino fundamentalmente a las formas con que las relaciones humanas y las prácticas están constituidas en las instituciones.

A partir de la afirmación anterior gana valor heurístico el concepto de **subjetividad social**, entendida como la integración de los diferentes elementos de sentido subjetivo que, producidos en las diversas áreas de la vida social, se hacen presentes en los procesos de relación humana los cuales caracterizan todo grupo social en el momento actual de su funcionamiento (González Rey, 2002). En esta perspectiva, cada institución social es configurada subjetivamente, de modo que la

<sup>2</sup> El término “estructurales” se remite en este texto al estructuralismo francés, que, en mediados del siglo XX planteó un ‘mega paradigma’ transdisciplinario, con la intención de integrar el campo de las humanidades y de las ciencias sociales. Este marco teórico ha sido criticado por su pretensión cientificista y por la negación del sujeto en la dinámicas sociales (Peters, 2000).

subjetividad social es la red de sentidos subjetivos y significados en que esos espacios están constituidos. Así, a diferencia del carácter “interno” que en general es atribuido a la noción de subjetividad, desde la perspectiva teórica en que nos situamos, la organización social también es portadora y generadora de subjetividad. En esta perspectiva el carácter subjetivo de las prácticas humanas es inseparable de la configuración subjetiva del espacio social en que ellas tienen lugar.

Para alcanzar una comprensión compleja de la subjetividad social en la educación y la salud, es necesario superar la atención centrada en aspectos externos a las personas, lo que no permite aprehender la trama compleja con que se configuran los procesos humanos en esas dimensiones, así como las necesidades de las personas y sus motivaciones. En el caso de la salud, se trata de un cambio de la mirada centrada en los síntomas y específicamente en el cuerpo biológico, para concebir la salud como la **cualidad de los procesos de la vida** y no como un atributo que se posee (González Rey, 2011a). Así, la salud pasa a ser entendida como proceso que expresa el desarrollo humano integral, de modo que su promoción sólo puede ser desarrollada como desdoblamiento del funcionamiento complejo de la sociedad como un todo, resaltándose el importante papel de las instituciones sociales en dicho funcionamiento. En estrecha relación con nuestras posiciones, para Pelbart (2012, pp. 11-12), la salud no sería la “[...] terrible lucha contra la violencia de la “enfermedad” o el “desvío”, sino una producción de vida, el arte de **(de)subjetivación**, potencia de encuentro”.

En el caso de la educación, nos aproximamos a la definición ofrecida por Gatti (2010, p. 61), según la cual la educación “[...] se refiere a cuestiones de intervención intencional en el ámbito de la socialización, se refiere a metodologías de acción didáctico-pedagógicas junto a sectores populares, con objetivos de comprensión de ese actuar y de su potencial transformación”. Para la autora, la educación es un campo que comprende una multiplicidad de cuestiones que, aunque tengan diferentes connotaciones, están todas relacionadas al desarrollo humano. De esa forma, esa posición parece sumamente interesante en el sentido de superar la concepción de Educación dominante, que muchas veces acaba por circunscribir los debates educacionales a las instituciones formales de enseñanza y al conjunto de habilidades y repertorios que supuestamente son “transmitidos” en esos espacios. En la medida que se piense a la educación de manera inseparable al desarrollo humano integral (Vigotski, 2009), se hace urgente pensarla como dimensión relacional cuyo eje central sea favorecer la creación de nuevas posibilidades de vida, con amplios desdoblamientos personales y sociales – procesos que ocurren en las relaciones personales y en las instituciones en general, y que no son monopolio de instituciones específicas.

En esta misma dirección, González Rey (2009b) argumenta que el carácter educativo de una experiencia radica en la posibilidad que ella tiene de favorecer



nuevas reacciones, reflexiones y emociones en sus participantes. De este modo, esa experiencia estimula que esos participantes se asuman como protagonistas, caracterizando un posicionamiento activo en un espacio social determinado. Ese posicionamiento activo se favorece por la posibilidad de intercambio, reflexión y crítica, promoviendo un espacio de desarrollo tanto en las personas implicadas, como de la propia instancia social en que esos procesos ocurren. Desde este punto de vista, la educación es inseparable de la construcción de procesos de ciudadanía, por medio de la apertura de nuevas posibilidades de integración social, comprometiéndose con los procesos de cambio de la condición social de sus participantes.

De hecho, tales concepciones de salud y educación colocan en el centro la cuestión del desarrollo humano, lo que nos lleva a reconocer el carácter interdisciplinario de esas dimensiones, las cuales nunca se encuentran sectorizada subjetivamente, a no ser por la artificialidad de las conformaciones institucionales en sus concepciones y prácticas (Goulart, 2015). En este sentido, incorporar discusiones y prácticas desde la esfera de la educación a la atención a la salud, no es sólo una necesidad teórica, sino también una responsabilidad social en ese campo, visualizando su inserción política de forma diferenciada en cuestiones sociales esenciales al desarrollo de la salud humana (Goulart, 2013b). En otros términos, se trata de promover relaciones personales en el ámbito institucional que favorezcan la **emergencia de sujetos**, como condición que permita a las personas que se insertan en grupos sociales, desarrollar sus propios espacios de subjetivación, de forma que logren posicionarse reflexivamente en sus propios procesos de desarrollo. Sin motivación personal las dinámicas institucionales nunca superarán su carácter instrumental y pasivo-reproductivo (González Rey, 2012).

Vale recordar que el sujeto es la antítesis de la víctima y, por eso, su surgimiento implica una transformación de las relaciones autoritarias y arbitrarias que se refieren a una configuración de poder social y no a una cuestión estricta de competencia técnica. En este sentido, el direccionamiento institucional aquí propuesto es altamente subversivo, pues, como afirma González Rey (2009a), la búsqueda institucional, de modo general, se ha dado antes por la construcción de personas dóciles y obedientes más que por la elaboración de estrategias que favorecen la participación creativa de sujetos. En este proceso, se acaba acentuando las diferencias existentes en la sociedad, previendo la subordinación del otro para la manutención del orden vigente. Así pues: nuestra propuesta es precisamente contribuir para la transformación de ese escenario.

### **Consideraciones finales.**

En base a lo que fue discutido en el presente artículo, podemos sintetizar algunas de las ideas centrales presentadas:

- Desde el siglo XVII, la noción de cultura es hegemoníicamente vinculada a una referencia externa a los individuos. En ese proceso, se enfatizó lo que de común tiene la experiencia social, en detrimento de una mirada hacia las diferencias que caracterizan los procesos humanos. De ese modo, se ocultó la importancia de comprender como la cultura es organizada y producida en la experiencia del sujeto y como las producciones del sujeto y sus desdoblamientos sociales son fuentes constantes de producción cultural. En esa perspectiva, las producciones culturales, la educación y la salud son comprendidas a partir de las formalidades de sus procesos y a través de conceptos generalizadores referidos a procesos estandarizados e instrumentales.
- En las primeras décadas del siglo XX, algunos autores rusos elaboraron interesantes contribuciones teóricas orientadas a la superación del hiato entre cultura e individuo, como se destaca en los trabajos de S.L. Rubinstein y L.S. Vigotsky. De modo general, los trabajos de ambos autores favorecieron el tránsito de una representación de la psique basada en elementos aislados hacia una representación de la psique guiada por unidades en permanente proceso de transformación. Sin embargo, aunque esos trabajos representaron un avance teórico importante, la tradición cultural-histórica no llegó a explicar como aquellas unidades son parte de un sistema más amplio. Por cuestiones políticas e históricas, parte del legado de los autores orientados a una comprensión sistémica del desarrollo fue ignorado por varias décadas de la psicología soviética.
- A partir de la década de 1970, un nuevo escenario en la psicología soviética comenzó a emerger, trayendo como núcleo del debate académico tópicos tales como: la conciencia, la motivación, la subjetividad y las representaciones más complejas de la sociedad y de la cultura. Inspirado por ese momento creativo de la psicología soviética, González Rey avanzó en la construcción teórica de la subjetividad a partir de una perspectiva cultural-histórica, al proponer una nueva definición ontológica de los procesos psíquicos. A diferencia de la visión dicotómica hegemónica, desde la óptica de la teoría de la subjetividad, tanto la cultura como lo social son considerados producciones subjetivas asociadas a las acciones humanas, en una concepción procesual e histórica y no como estructuras explicativas *a priori*. Esta visión nos permite avanzar también en la comprensión de la singularización de los procesos culturales, así como considerar al individuo y los grupos sociales como protagonistas de los procesos culturales y sociales dentro de los cuales se desarrollan.
- A partir de la teoría de la subjetividad, estudiar cualquier práctica socio cultural, como la educación y la salud, implica comprender como tal proceso se inserta en una trama concreta de vida, siendo imposible conocerlos a partir de conceptos herméticos y rígidos a priori. En ese caso, tanto la salud como la educación

necesitan colocar en el centro de su atención la cuestión del desarrollo humano y avanzar de forma interdisciplinaria en la comprensión de la relación entre estas esferas, las que han sido históricamente fragmentadas en respuesta a exigencias políticas e institucionales que no responden al conocimiento de la naturaleza de estos procesos. La posición teórica que sustenta este artículo nos ayuda a explicar cómo en la aparición de un mismo fenómeno se encuentran diversas esferas sociales y procesos históricos, que están aparentemente distanciados entre sí. La subjetividad representa el nivel de síntesis que permite descubrir la unidad de esos fenómenos a través de sus configuraciones subjetivas, tanto sociales como individuales.

- Una importante consecuencia de la subjetividad como sistema teórico, es la posibilidad de generar caminos explicativos más allá de la naturalización de las instituciones sociales. No es la representación formal que determinado contexto social adquiere la que define su función social, sino la cualidad de las producciones subjetivas de los procesos humanos constituidos en esos espacios. En este caso, el valor heurístico del estudio de los procesos subjetivos reside en la posibilidad de considerar determinado contexto social como una especie de metáfora para pensar la sociedad en que ese contexto se expresa. En este sentido, la propuesta sobre la subjetividad que se presenta en este artículo es ampliamente subversiva, puesto que, en medio de configuraciones institucionales caracterizadas por la producción de personas dóciles y obedientes, se busca la promoción de estrategias que favorezcan de forma creativa y singularizada la aparición del otro como sujeto de su proceso de vida.

## REFERENCIAS

- Abuljanova, K. (1980). *El sujeto de la actividad psíquica*. Ciudad de México: Roca. Lugar: Editorial)
- Bachelard, G. (1978). *A filosofia do não; O novo espírito científico; A poética do espaço*. São Paulo: Abril Cultural (Os Pensadores).
- Bozhovich, L. I. (1968). *La personalidad y su formación en la edad infantil* [The personality and its formation in the childhood]. Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Chudnovsky, V. E. (1988). Problema subjectivnosti v svete sobremennyx zadach psikologii vospitaniya. [*El problema de la subjetividad desde la perspectiva de la psicología educacional*]. *Voprocj psikologii* [Questiones Psicológicas], 4, 15-24.
- Cuche, D. (1999). *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: EDUSC.
- Foucault, M. (1978). *História da loucura*. São Paulo: Perspectiva.
- Foucault, M. (2008). *As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das Ciências Humanas*. 7<sup>ma</sup> ed. Rio

- de janeiro: Forense Universitária.
- Gatti, B. A. (2010). *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. 3<sup>ra</sup> ed. Brasília: Liber Livro.
- González Rey, F. L. (2002). *Sujeto y Subjetividad: una aproximación histórico-cultural*. México D. F.: Editorial Thomson.
- González Rey, F. L. (2004). *Personalidade, saúde e modo de vida*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. L. (2005). O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. En: F. L. González Rey (Org.). *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia* (pp. 27-51). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. L. (2006). O sujeito que aprende: Desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na Psicologia e na prática pedagógica. En: M. C. Tacca (Org.). *Aprendizagem e trabalho Pedagógico* (pp. 29-44). Campinas: Alínea.
- González Rey, F. L. (2007). *Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação cultural-histórico*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. L. (2009a). La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, Universidad Costa Rica, 9 (Número especial), 1-24. Recuperado de: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/301/300>
- González Rey, F. L. (2009b). Epistemología y Ontología: un debate necesario para la Psicología hoy. *Revista Electrónica Diversitas: perspectivas en psicología*, 5 (2), 205-224. Recuperado de: <http://revistas.usta.edu.co/index.php/diversitas/article/view/165/249>
- González Rey, F. L. (2011a). *Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia*. São Paulo: Cortez.
- González Rey, F. L. (2011b) A Re-examination of Defining Moments in Vygotsky's Work and Their Implications for his continuing legacy. *Mind, Culture and Activity*, 18, 257-275.
- González Rey, F. L. (2012). *O Social na Psicologia e a Psicologia Social: a emergência do sujeito*. 3<sup>ra</sup> ed. Petrópolis: Vozes.
- González Rey, F. L. (2013). *O pensamento de Vigotsky: contradições, desdobramento e desenvolvimento*. São Paulo: Hucitec.
- González Rey, F. L. (2014). Advancing further the history of Soviet psychology: moving forward from dominant representations in Western and Soviet psychology. *History of Psychology*, 17 (1), 60-78.
- González Rey, F. L. (en prensa). Perezhivanie: advancing on its implications for the cultural-historical approach. *Journal*

- International Research in Early Childhood Education.*
- Goulart, D. M. (2013a). Autonomia, saúde mental e subjetividade no contexto assistencial brasileiro. *Revista Guillermo de Ockham*, 11 (1), 21-33.
- Goulart, D. M. (2013b). *Institucionalização, Subjetividade e Desenvolvimento Humano: Abrindo caminhos entre educação e saúde mental* (Tesis de Disertación de Maestría, UnB. Brasília). Recuperado de: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/14958>
- Goulart, D. M. (2015). Clínica, subjetividade e educação: uma integração teórica alternativa para forjar uma ética do sujeito no campo da saúde mental. En: F. L. González Rey, & J. Bizerril (Orgs), *Saúde, cultura e subjetividade: uma referência interdisciplinar* (pp. 34-57). Brasília: UniCEUB.
- Leontiev, A. A. (1992). Ecce Homo. Methodological problems of the activity-theoretical approach. *Multidisciplinary Newsletter for Activity Theory*, 11/12, 41-44.
- Lomov, B. F. (1978). Kategorii obtscheniya i deyatelnosti v psykologii [Las categorías de comunicación y actividad en psicología]. *Voprocý Filosofii*, 8, 34-47.
- Lomov, B. F. (1984). *Metodologicheskie problemy socialnoi psikologii* [Cuestiones metodológicas de la psicología social]. Moscú: Nauta.
- Mitjáns Martínez, A. (2003). El profesor como sujeto: elemento esencial de la formación de profesores para la educación inclusiva. *Movimento*. 7, 137-149.
- Mitjáns Martínez, A. (2005). A Teoria da Subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia. En: F. L. González Rey (Org.), *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia* (pp. 1-25). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Morin, E. (2005). *Ciência com consciência*. (M. D. Alexandre & M. A. S. Dória, Trans.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Pelbart, P. P. (2012). Prefácio. En: A. Lancetti. *Clínica Peripatética* (pp. 11-14). São Paulo: Hucitec.
- Peters, M. (2000). *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Rubinstein, S. L. (1964). *El desarrollo de la psicología. Principios y métodos* [The development of psychology: Principles and methods]. La Habana, Cuba: Editora del Consejo Nacional de Universidades.
- Tacca, M. C. R. V.; González Rey, F. L. (2008). Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. *Revista Ciência e Profissão*, 28 (1), 138-161.
- Vigotski, L. (1999). *Psicologia da Arte*. (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

- Vigotski, L. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. (P. Bezerra, Trad.) 2<sup>da</sup> ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Zgiet, J. (2010). *A reforma psiquiátrica no Distrito Federal: um estudo sobre os principais obstáculos ao processo de implementação*. (Tesis de Disertación de Maestría), Universidad de Brasilia, Brasilia, DF, Brasil.
- Zinchenko, V. P. (1993). Kulturno-Istorisheskaya Psykjiologia: Onyt amplifikatsii [Psicología cultural-histórica: una experiencia de amplificación]. *Voprocj Psykjiologii*, 4, 5-19.

**Correspondencia:**

Daniel Magalhães Goulart

Professor da Faculdade de Ciências da Saúde e da Educação do Centro Universitário de Brasília, Brasília, Brasil.

Doutorando da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.

Endereço: SGAN 912, Módulo C, Bloco E, apt. 108, Asa Norte, Brasília-DF, Brasil.

danielgoulartbr@yahoo.com.br

Daniel Magalhães Goulart

Professor da Faculdade de Ciências da Saúde e da Educação do Centro Universitário de Brasília, Brasília, Brasil.

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.

gonzalez\_rey49@hotmail.com

**Cita:**

Goulart, D. M. y González R., F. L. (2016). Cultura, educación y salud: una propuesta de articulación teórica desde la perspectiva de la subjetividad. REVEPSCS 1(1) 13-29.

# La relación entre teoría y práctica en la intervención social. Una perspectiva focalizada en la teoría crítica de Adorno y Horkheimer

The relation between theory and practice in the social intervention. A perspective focused in Adorno and Horkheimer's critical theory

Recibido: 30-04-2015  
Aceptado: 12-12-2016  
Publicado: 10-04-2016

Iván Grudechut Pezoa

Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.

## Resumen

Este trabajo busca dilucidar la relación entre teoría y práctica, para luego vincularla con reflexiones en torno a la intervención social. En primer lugar, se examina la discusión contemporánea acerca de la teoría de las prácticas sociales, enfocándose en aportes de Theodore Schatzki y Andreas Reckwitz. Se crea así un contexto teórico para comprender los conceptos de teoría y práctica. En segundo lugar, desde la obra de Theodor Adorno y Max Horkheimer, se elaboran las distintas formas que toma la relación entre teoría y práctica. Estas formas son a) la relación tradicional conservadora, b) la relación tradicional transformadora, c) la relación perspectivista y d) la relación reflexiva orientada a la praxis. Finalmente, la reflexión acerca de la relación entre teoría y práctica se conecta con la teoría de la intervención social de Maritza Montero, para problematizar las diferentes formas de realizar el trabajo interventivo.

**Palabras clave:** Epistemología. Relación Teoría-Práctica. Praxis. Intervención social

## Abstract

This work wants to elucidate the relation between theory and practice in order to relate it with reflections on social intervention. First, the contemporary discussion on the theory of social practices is examined, with a focus on the contributions of Theodore Schatzki and Andreas Reckwitz. A theoretical context to understand the concept of theory and practice is thus created. Secondly, starting from the works of Theodor Adorno and Max Horkheimer, the distinct forms taken by the relation between theory and practice are discussed. These forms are a) the traditional conservative relation, b) the traditional transformational relation, c) the perspectivistic relation and d) the praxis-oriented reflexive relation. Finally, the reflection on the relation between theory and practice is connected with Maritza Montero's theory of social intervention, in order to problematize the different ways of carrying out interventive work.

**Key Words:** Epistemology, Relation Theory-Practice, Praxis, Social Intervention



En la discusión por la intervención social, nos encontramos con diálogos en distintos niveles. Uno de estos niveles, está dado por una discusión epistemológica que decididamente se pregunta por cómo comprender lo que es una intervención, hacia dónde apunta y principalmente por qué es pertinente. Maritza Montero (2012) profundiza en este tema, explorando en diversas tradiciones de la intervención social, llamando a algunas “intervenciones en el *sentido tradicional*” y a otras “intervenciones *a partir de la praxis*”, precisamente por el modo de comprensión epistémico que implican.

Es en esta discusión epistemológica donde este texto pretende formular una problematización acerca de la relación entre teoría y práctica, problematización que para contextualizar, primero se pregunta por cómo es entendida la *práctica*, y luego se pregunta por lo que es una *teoría*. Posteriormente, se discutirá acerca de la *relación entre teoría y práctica*. Desde este trabajo, se construirán distintas categorías para comprender a las formas que toma la relación entre teoría y práctica, las cuales precisamente toman la forma general de la relación entre teoría y práctica tanto en el sentido tradicional, como en un sentido a partir de la praxis.

El juego de palabras orientado por la tradición y la praxis, apunta a que las formas de relación entre teoría y práctica se encuentran intrínsecamente relacionadas con el modo de intervenir. Hacia el final del texto se mostrará la conexión directa entre las relaciones y la intervención.

En un principio se abordará de manera relativamente superficial los trabajos de autores contemporáneos acerca de la teoría la práctica social. Los autores seleccionados serán Theodore Schatzki y Andreas Reckwitz. Luego se trabaja el corazón del texto, el cual consiste en una revisión crítica de obras clásicas de Max Horkheimer y Theodor Adorno. Desde aquí se elaboran las conceptualizaciones de la relación entre teoría y práctica. Finalmente, desde Maritza Montero, se revisa su análisis de la intervención social en Psicología Comunitaria para vincularla a la relación entre teoría y práctica.

### 1- La problemática epistemológica

Para iniciar el argumento, desarrollaremos de manera amplia el concepto de práctica, de tal manera que comprendamos cómo se desarrolla el quehacer de la actividad humana. Luego, abordaremos una profundización en el concepto de teoría, para desde ahí elaborar los modos de relación entre teoría y práctica.

## A- La práctica

Marx (2014) en el siglo XIX había mostrado con fuerza la importancia de la práctica en el quehacer del desarrollo social. “La vida social es, en esencia, *práctica*.” (p. 61), no obstante la práctica, no fue protagonista del debate propuesto por Marx, como si lo fue la ideología o el materialismo dialéctico.

En el debate actual, el concepto de práctica ha comenzado a instalarse como un aspecto clave para el entendimiento de la vida social. Según algunos autores, Wittgenstein y Heidegger representan las raíces de la teoría de la práctica (Shove, Pantzar y Watson, 2012). Sus reflexiones marcan la pauta para componer una teoría de la práctica. El trabajo de Dreyfus (2002) es un ejemplo de la influencia de Heidegger y, así como el esfuerzo de Theodore Schatzki (1996) es un ejemplo acerca de Wittgenstein. Precisamente Schatzki es editor y prologuista de uno de los libros más importantes en la teoría de la práctica social: *The practice turn in contemporary theory* (Schatzki, 2001). Este texto es una compilación de diversos ensayos desarrollados para profundizar en lo que se ha denominado *giro práctico*, en tanto que la importancia del lenguaje en la teoría social comienza a decaer en relación a la relevancia dada a la práctica (Shove, Pantzar y Watson, 2012). Otro autor relevante, es Andreas Reckwitz, sociólogo alemán que escribió un texto relevante en medio de la discusión contemporánea: *Toward a Theory of Social Practices*. En este texto, Reckwitz discute con varios de los referentes de la teoría social (entre ellos, algunos rivales como Bourdieu y Foucault) para poder proponer a la práctica como unidad de análisis para la comprensión de lo social.

A continuación elaboraremos los conceptos básicos que proponen Schatzki y Reckwitz para contextualizar la discusión posterior acerca de la relación entre teoría y práctica. ¿Qué es una práctica? Reckwitz (2002) sostiene que la práctica es una unidad compleja, que se realiza en una forma rutinizada de comportamiento y que está conformada por una serie de relaciones entre cuerpos, cosas y sus usos, estados mentales y uno de los aspectos más relevantes para este texto, conocimiento. Conocimiento, el cual es comprendido como una forma particular de “comprender el mundo”, lo que incluye entendimiento de objetos, otros humanos y a uno mismo (Reckwitz, 2002). Esta forma amplia de comprender el conocimiento es importante para este texto, pues como se verá más adelante, es muy similar a la noción de *teoría* de Schatzki.

Por otro lado, Schatzki (2012) sostendrá que la práctica se puede entender como un nexo abierto entre hacer y decir, disperso temporal y espacialmente. Que sea un nexo entre hacer y decir refiere a que pueden existir diversas formas de coordinar el hacer y el decir (Schatzki en Warde, 2005). Estas formas son 1- Coordinaciones a través de entendimientos, tales como saber qué decir en un momento específico, 2- Coordinaciones a través de reglas precisas y explícitas que guían la práctica y 3- Coordinaciones a través de estructuras “telos-afectiva” que movilizan hacia la realización de metas o emociones. En segundo lugar, que la

práctica sea un fenómeno abierto refiere no está compuesta por un número específico de actividades. Y finalmente, el carácter disperso temporal y espacialmente refiere a que una práctica no necesariamente solo se circunscribe a un periodo y lugar específico, sino que éstas pueden distintas duraciones o transcurrir en diversos lugares.

Schatzki (2001) también agrega que lo relevante para poder hablar de una práctica, tiene que ver con la realización de ésta, es decir, que el corazón del entendimiento de lo que es una práctica radica en la *performance*. Esta unidad compleja de interconexiones (Reckwitz, 2002) y de coordinaciones entre distintos y dispersos aspectos abiertos (Schatzki, 2001; Schatzki en Warde, 2005; Schatzki, 2012) no es una práctica, si no se produce una acción concreta (Schatzki, 2001).

Desde esta descripción del concepto de práctica, se entiende a ésta como una unidad compleja, que interconecta de manera dispersa el hacer con una comprensión de ese hacer. Los movimientos ejecutados, están relacionados con conocimiento acerca de la práctica (Reckwitz, 2002), y desde esa perspectiva, se comprenderá lo que es la teoría desde esta perspectiva.

### **B- La teoría**

En su trabajo, Schatzki (2001) entiende a la teoría como una generalización y una abstracción que *da cuenta de algo*. Este aspecto relativamente vago del concepto, es valioso para este texto, pues permite comprender las distintas formas que puede tomar lo teórico. Schatzki sostiene que “los sistemas de generalizaciones” que sostienen explicaciones, predicciones y estrategias de investigación son teoría (op. cit), pero lo teórico también puede carecer de sistema. De hecho, una representación social que describe fenómenos también es teoría, cualquier conocimiento que dé cuenta de algo, es teoría.

Claramente esto acarrea una toma de postura por parte de Schatzki: Esta comprensión de lo teórico se aparta de comprender a la teoría como hipótesis, o como una explicación de algo (op.cit). Este *apartarse* de estas concepciones dominantes y coloquiales de lo que es una teoría conlleva una problematización de los sentidos tradicionales de una teoría. Teoría no es sólo lo que producen los científicos para la explicación de fenómenos, sino el conjunto de *signos* que dan cuenta de algo, ya sean estos cotidianos o científicos.

Además, este *dar cuenta* es parte de la variedad de las prácticas (op. cit), pues las prácticas de teorizar se juegan en su performance, en su decirse concreto (sic). Este aspecto es interesante y útil para el análisis que se llevará a cabo, pues permite comprender que la teoría no puede existir ajena a la práctica, y por tanto teoría y práctica establecen relaciones. No obstante, esto no quiere decir, que toda teoría dé cuenta de la complejidad de sus prácticas.

Desde esta perspectiva, se comprende entonces que la relación entre teoría y práctica es precisamente la de la coordinación de un dar cuenta de algo y el resto de elementos que constituyen una práctica (objetos, emociones, reglas, etc.). En ese sentido, la teoría es un aspecto entre otros, pero vemos que ésta orienta los movimientos de la práctica en sus distintas performance. El punto es cuáles son las formas que puede tomar la relación entre teoría y práctica. Ese es el objeto del siguiente apartado.

## **2- Las relaciones entre teoría y práctica**

En esta sección, se trabajara principalmente con la obra de Adorno y Horkheimer, autores clásicos del comienzo de la escuela de Frankfurt. Se usa su trabajo en tanto sus reflexiones epistemológicas son todavía pertinentes. Fredric Jamenson (2010), sostiene que las reflexiones de Adorno son incluso más pertinentes para la sociedad actual, que en el momento mismo en que nacieron estas obras. Asimismo, otro autor contemporáneo fundamental, como Michel Foucault, en una entrevista, sostiene que de haber conocido al trabajo de Adorno y Horkheimer en momentos tempranos de su quehacer, se hubiese ahorrado errores y rodeos que tuvo durante su carrera académica.

Es relevante decir que la elección de estos autores, por sobre la obra de Pierre Bourdieu (1977, 1990), autor relevante, contemporáneo de la teoría de la práctica y afín al autor de este texto, está dada no sólo por la vigencia, sino por el abierto énfasis de estos autores al problema de la teoría. Bourdieu, quien no deja fuera este problema, pone su énfasis en la comprensión de la producción de *habitus* (Reckwitz, 2002, Shove, Pantzar y Watson, 2012), más que en la práctica o la teoría.

A continuación, abordaremos las cuatro formas de relación entre teoría y práctica (RTP de ahora en adelante) que se han elaborado en este trabajo.

### **A- La relación tradicional conservadora**

Para empezar este análisis se retomará el análisis que hizo Horkheimer acerca de lo que denominó teoría tradicional.

“La pregunta acerca de qué es teoría de acuerdo con el estado actual de la ciencia, no parece ofrecer grandes dificultades. En la investigación corriente, teoría equivale a un conjunto de proposiciones acerca de un campo de objetos, y esas proposiciones están de tal modo relacionadas unas con otras, que de alguna de ellas, pueden deducirse las restantes. Su validez real consiste en que las proposiciones deducidas concuerden con eventos concretos. Si aparecen contradicciones entre experiencia y teoría, deberá revisarse una u otra. O se ha observado mal, o en los principios teóricos hay algo que no marcha.” (Horkheimer, 2008, p. 223)

Desde esta cita inicial, se observa que la validez de una teoría se juega en función de que permita, a partir de una sistematización, reducir la experiencia, en tanto que ésta pueda ser predecible. Desde este sentido, se entiende que “la teoría

siempre sea una hipótesis” (p. 223) pues en el desarrollo de las teorías, es fácilmente supponible que una teoría se quede corta en función de poder abarcar ciertas experiencias. Un contraejemplo puede ser suficiente para mostrar la impotencia de una teoría ante un fenómeno específico. Esta orientación hacia la mejor teoría revela el anhelo fundamental de esta lógica: “Como meta final de la teoría, aparece el sistema universal de la ciencia” (p. 223). Paso a paso, desde esta perspectiva, se pretende construir, de a poco, la imagen desnuda de la realidad, se pretende lograr su cometido a través de transparentar empíricamente cómo funciona el mundo y sus objetos.

El modo de desnudar legitimado por la teoría tradicional, funciona en relación a la generalización de la más *exitosa* de las formas típicas del teorizar: el canon del signo matemático y el método positivista. “Si este concepto tradicional de teoría exhibe una tendencia, ella es que apunta a un sistema de signos puramente matemáticos (...) Hasta las operaciones lógicas están ya tan racionalizadas, que, por lo menos en una gran parte de la ciencia natural, la formación de teorías se ha convertido en una construcción matemática.” (Horkheimer, 2008, p. 225)

Incluso, las ciencias sociales intentarían moverse en torno a esta lógica. La codificación de los procesos sociales es el camino que se ha tomado para poder hacer predicciones en torno al devenir de los procesos. De este modo, se podría, por ejemplo, predecir una peligrosa guerra, en función del manejo de variables (Horkheimer, 2008). Esta mirada, obedece a lo que Horkheimer y Adorno denominan ‘Iluminismo’. El iluminismo “en el sentido más amplio de pensamiento en continuo progreso, ha perseguido siempre el objetivo de quitar el miedo a los hombres y convertirlos en amo” (1970, p. 15). Si la humanidad logra el anhelo del control de la naturaleza, lograra la seguridad de la predicción certera, ya no tendrá miedo a morir. El hecho de poder morir en función del desconocimiento ante la naturaleza ha aterrorizado a la humanidad desde tempranos momentos de su historia, pero a través del dominio de la naturaleza, se puede mantener a ésta como súbdita. Esta intención de convertirse en *amo de la naturaleza*, es el punto clave del desarrollo del iluminismo. En su desarrollo, el iluminismo filosófico determina que el mito, es decir, los modos mágicos de entender al mundo son, en estricto rigor, falsos, charlatanería de la peor calaña. “El iluminismo cree aún descubrir en la autoridad de los conceptos generales el miedo a los demonios, con cuyas imágenes y reproducciones los hombres buscaban, en el ritual mágico, influir sobre la naturaleza.” (Horkheimer & Adorno, 1970, p. 18) La magia y la religión dan cuenta pobremente de cómo se generan los procesos de la naturaleza: al sacrificar a una persona no se está aliviando al espíritu de la lluvia, sino que

para el iluminismo simplemente se está siguiendo la lógica particular de una persona que con una creencia ingenua cree arbitrariamente en una causa ridícula. Y está es ridícula en tanto que: “A partir de ahora la materia debe ser dominada más allá de toda ilusión al respecto a fuerzas superiores a ella o inmanentes en ella, es decir, de cualidades ocultas. Lo que no se adapta al criterio del cálculo y de la utilidad es, a los ojos del iluminismo, sospechoso.” (Horkheimer & Adorno, 1970, p. 18)

En este sentido, lo que el iluminismo filosófico intenta, es superar el miedo a través de eliminar las formas meramente subjetivas de entendimiento del mundo. “En la base del mito el iluminismo ha visto siempre antropomorfismo, la proyección de lo subjetivo sobre la naturaleza. Lo sobrenatural, espíritus y demonios, serían imágenes reflejas de los hombres que se dejaban asustar por la naturaleza.” (p. 19) Sólo el horizonte del progreso científico permitiría reducir el miedo, en tanto que podamos explicar con mayor precisión a la naturaleza. Nada desconocido será sinónimo de peligro, nada que no pueda ser predicho sucederá, y si sucede, se podrán desarrollar técnicas preventivas en función de mantenerse vivos, descubriendo las leyes universales de la existencia, descubriendo las reglas de lo eterno, avizorando con claridad el futuro en el presente. Para Habermas (2008) la modernidad<sup>3</sup> se ha jugado, desde Hegel, siempre en función de un presente sobre determinado por el futuro. “El concepto profano de época moderna expresa la convicción de que el futuro ha empezado ya: significa que la época vive orientada hacia el futuro” (Habermas, 2008, p. 17). Desnudando el futuro se puede pensar que en el día de hoy, se puedan tejer las prácticas que mantendrán la vida en el mañana.

Desde esta lectura, se puede sostener entonces que la relación entre teoría y práctica está dada en primer lugar, por una forma de hacer teoría que pretende dar cuenta de la universalidad. Lo que prima es encontrar la estructura teórica más consistente con la explicación de lo eterno y lo absoluto. En segundo lugar, el papel de la práctica es verificar la legitimidad de la teoría, en función de su aplicabilidad exacta. Si la práctica es correcta, sigue vigente la teoría, si la práctica falla, la teoría se desecha y se utiliza la mejor. En tercer lugar, el rol de la subjetividad es intentar apegarse a los designios del iluminismo. Su rechazo es siempre señal de resistencia equivocada ante una objetividad inapelable. En cuarto lugar, la sobrevivencia se da en función de predecir el futuro y prepararse para su devenir. El futuro prescribe el quehacer del presente. Finalmente, toda práctica que se juegue en contradicción a los designios de la prescripción del futuro, es

<sup>3</sup> Abordaremos, como sinónimos a los conceptos de Iluminismo filosófico y modernidad

causante de miedo y angustia, los afectos propios de la relación tradicional conservadora.

### **B-La relación tradicional transformadora**

La relación tradicional caudillista es pariente de la relación tradicional conservadora, pero tienen diferencias que ameritan hacer un análisis particular de esta relación.

En la pedagogía, Freire (2002) nos muestra que existe una variante de la pedagogía en la cual el docente puede proponer, a nivel de contenidos, el poder mirar la realidad social con una perspectiva crítica, pero que esta perspectiva es enseñada, al modo de la educación bancaria (2002), en tanto se intenta depositar el conocimiento que da cuenta de un modo distinto de ver el mundo, sin darle crédito a la participación activa del educando en el proceso. Esta figura del docente bancario que propone mirar la realidad con una mirada contraria a la hegemónica puede ser llamada como *caudillo*, llamando a la transformación.

Desde este punto de vista, comenzaremos a desarrollar como entender a la relación tradicional transformadora. Dentro de la historia del Instituto de Investigación Social, antes que Horkheimer, el primer director fue Carl Grünberg. Según los historiadores de la Escuela de Frankfurt, este director se caracterizaba por tener una “concepción materialista de la historia de tinte social-darwinista” (Wiggerhaus, 2010, p. 39), ¿Qué significa esto? *Materialmente*, se muestra cómo la historia de la sociedad humana avanza desde la dominación hacia la emancipación, tal como la humanidad, como especie, evoluciona del mono al homo sapiens.

Desde acá, se puede ya observar tanto el parentesco con la relación tradicional conservadora, como las diferencias que presenta con ésta. La diferencia está en el cómo se teoriza el conocimiento, en tanto se busca la posibilidad de mostrar distintos modos de comprender el mundo, modos que orienten la disposición de un conflicto social, poniendo a la verdad, en una tensión social. Por otro lado, el parentesco con la relación tradicional conservadora, está en el hecho de que no es relevante la participación de los sujetos en esta perspectiva. Si la historia de la sociedad avanza, tal como la evolución del chimpancé al humano, es decir, desde la evolución natural de las especies, entonces ¿en qué sentido la participación de la misma humanidad, puede llegar a ser importante para el desarrollo de la sociedad, si el desarrollo de éstas se da por medio de su *naturaleza*?

Desde este punto de vista, esta forma esencializada de concebir a la naturaleza, conlleva a que hay sujetos que no han podido observar el orden natural de las cosas, es decir, en este caso, el orden de la evolución social. Adorno sostiene:

“Toda opinión discrepante aparece en el sistema de referencia de los fines ya propuestos, sin el cual no puede hablarse de praxis, como molesta oposición, como sabotaje, como intriga; y toda adhesión, aunque provenga del interés más vulgar, se convierte en estímulo, en utilidad, en credencial para la coalición.” (Adorno, 2006b, p. 136)

No puede hablarse de praxis<sup>4</sup>, en tanto la práctica se concibe sólo como estar a favor o en contra de determinadas formas de teorizar, en especial de formas naturalizadas. Al concebir y teorizar al modo de lo natural, toda práctica que discrepe, por atinada que sea esta práctica reflexiva, será deslegitimada. No sucederá así con aquellas que converjan. Lo relevante no está en pensar la situación actual, sino en fomentar la adhesión a cualquier costo, y tratar como objeto de culpa a aquel que se resista al designio de la naturaleza de la evolución social. La naturaleza, al ser definida teóricamente bajo algún modo específico, le prescribe a las prácticas definirse según ella, o contra ella. La relación es de fidelidad o de infidelidad.

En este sentido, los sujetos, en su posición de poder divergir o converger con respecto al sentido de este modo de transformación, ya no son considerados como sujetos, es decir, como alguien que puede responder abiertamente ante un enunciado. Lapidariamente, Adorno dirá que el trato de esta relación, media entre sujetos tratados como objetos.

“De este modo se produce un empobrecimiento en las relaciones entre las personas: la capacidad para ver a éstas como tales y no como una función de la propia voluntad, pero sobre todo la capacidad de una oposición fecunda, la posibilidad de superarse a sí mismo mediante la asunción de lo contrario, se atrofian. En su lugar se instala un conocimiento de los hombres basado en juicios para el que, a la postre, el mejor es el menos malo y el peor no lo es tanto. Pero esta reacción, esquema de toda administración y de toda «política personal», por sí sola tiende ya, antes que toda formación política de la voluntad y toda fijación de rótulos, al fascismo. Quien hace del juicio sobre las aptitudes un asunto personal, ve a los enjuiciados, por una especie de necesidad tecnológica, como de los suyos o de los otros, como individuos de su especie o de otra, como sus cómplices o sus víctimas. La mirada fijamente inquisidora, hechizadora y hechizada, que caracteriza a todos los caudillos del terror tiene su modelo en la mirada evaluadora del *manager* que señala al aspirante su puesto — cuyo rostro se ilumina de una forma que inexorablemente se apagará en la

<sup>4</sup>El concepto de praxis será abordado más adelante cuando trabajemos sobre la relación reflexiva. De momento, adelantaremos que para Horkheimer (2008), praxis es la unidad entre teoría y práctica.



claridad de la utilidad práctica o en la oscuridad y el descrédito de la inaptitud.” (Adorno, 2006b, pp. 136-137)

Adorno está tomando acá el punto específico que interesa de esta relación. Este hechizo, esta ilusión ideológica de un mundo mejor, esta teorización discrepante del esencialismo conservador de la sociedad burguesa, sigue sosteniendo la negación de las prácticas discrepantes con su respectivo teorizar, en tanto para su realización, no necesita de la praxis humana, sino de meros seguidores, de sujetos tratados como objetos en tanto su posibilidad de discrepar, de pensar, de resistir al influjo de lo supuestamente *dado*. El sujeto ajeno contrario al hechizo, a la propuesta del caudillo, es tomando como saboteador, en tanto traición a la inquisición.

En este punto, cabe hacer una aclaración. Cuando tratamos la orientación de Grünberg, al parecer se estaba sosteniendo al horizonte de la revolución desde la mirada de *la izquierda*. No obstante, cuando uno analiza lo hecho por Adorno, con mayor claridad, se puede apreciar una mirada de *derecha*. Ejemplo de esto está en las prácticas antisemitas comandadas por Adolf Hitler. El punto de esta relación no está en sí el mundo que busca es de *izquierdas o derechas* (sic), sino que está en que la idea de la transformación social, no sea evaluada por el sujeto, sino que sea impuesta a éste, ya sea por las buenas, o por las malas.

“Dado que por naturaleza [el fascismo] favorece a unos pocos a expensas de la mayoría, posiblemente no pueda mostrar que mejorará la situación de la mayoría hasta el punto de servir a los verdaderos intereses de ésta. Por tanto, deberá apelar, sobre todo, no al interés personal racional, sino a las necesidades emocionales.” (Adorno, 2006a, pp. 177-187)

Ya sea, por miedo a la autoridad, ya sea por amor a la autoridad (Adorno, 2006a), el objetivo es estar siempre evitando que la población, practique teorizaciones diferentes que las que sostiene el caudillo de turno.

Desde esta lectura, se puede sostener entonces que la relación entre teoría y práctica está dada en primer lugar que la “teoría tradicional transformadora” es una forma de hacer teoría que pretende mostrar una forma de pensar la realidad, distinta que la que designan las fuerzas dominantes. Lo que prima es realizar la estructura teórica de esta forma de pensar la realidad. En segundo lugar, el papel de la práctica es adscribir a la propuesta teórica que se presupone, sin discrepar con ella. En tercer lugar, el rol de la subjetividad es intentar apegarse a los designios del postulado del caudillo. Su rechazo es siempre señal de resistencia equivocada ante una objetividad inapelable. En cuarto lugar, este hechizo de vida

mejor se da en función de realizar el futuro anhelado y prepararse para su inevitable devenir. El futuro prescribe el quehacer del presente. Finalmente, la práctica discrepante, es evitada, en tanto orientación hacia el futuro prescrito por el caudillo, es dispuesta en función de las emociones de miedo, angustia y/o amor.

### C- La relación perspectivista

No es difícil, a partir de lo dicho por los enfoques de las teorías tradicionales, tanto en su variable conservadora como caudillista, suponer la existencia de numerosas críticas.

Horkheimer y Adorno (1970) sostienen que la problemática iluminista tiende a ser destructiva con el sujeto. “Lo que podría ser de otra forma es nivelado. Tal es el veredicto que erige críticamente los confines de la experiencia posible. El precio de la identidad de todo con todo consiste en que nada puede ser idéntico a sí mismo.” (pp. 25-26) Si todo es nivelado en función de la estructura universal de la ciencia, aquella perspectiva (subjetiva) que difiera, resulta sometida enormemente.

En el ejercicio de la homogeneización, es decir, en el juego del forzar la igualdad, negando la particularidad que quiere diferenciarse del modo ligado al criterio del cálculo y la utilidad, se cae en el juego de que una particularidad, por *irracional*, por *mítica*, se deslegitima.

“La unidad de lo colectivo manipulado consiste en la negación de todo lo singular; es una burla dirigida a esa sociedad que podría hacer del individuo un individuo. La horda, cuyo nombre retorna en la organización de la “Juventud de Hitler”, no es una recaída en la antigua barbarie, sino el triunfo de la igualdad represiva.” (p. 26)

En este punto, caemos en observar que la caída del mito, implica delimitar que las posiciones subjetivas que no se ajusten a los procedimientos de interés y cálculo, forman partes de opiniones que carecen de validación social, posiciones que por ser idénticas a sí mismas, se sacrifican en función de la visión hegemónica de la nivelación. Y esta nivelación es un proceso que no sólo da cuenta de una epistemología autoritaria, sino de una lógica que se dispersa bajo todos los modos de las relaciones sociales. Los autores dan cuenta de cómo los procesos del pensamiento iluminista tiñen los marcos de la vida cotidiana (Horkheimer & Adorno, 1970), de tal manera que en el tiempo libre hasta el Pato Donald se conforma en una figura que promueve la homogeneización (Horkheimer & Adorno, 1970; Adorno, 1993a). El juego de la nivelación, también tiñe la conformación social, y aquellos que se salen de la norma, son negados. Negación que puede ir desde el reproche por no llegar ‘tostado’ luego de las vacaciones (Adorno, 1993a) hasta el asesinato mismo, por el hecho de ser identificado como un judío durante el Holocausto (Horkheimer & Adorno, 1970).

Desde este punto, encontramos en la sociología un referente sobre cómo se puede crear una propuesta en la cual los individuos sean respetados en cuanto su

subjetividad. Rancière (2007) sostendrá sarcásticamente que hubo un grupo de 'alegres' sociólogos de los ochenta que defendieron la alianza entre la sociedad capitalista y los individuos (2007), y la obra de Gilles Lipovetsky es su máximo exponente. Lipovetsky (2000) se encarga de describir, en su texto más famoso, *La era del vacío*, el connubio posmoderno entre sujeto y sociedad:

**"Nuestro tiempo sólo consiguió evacuar la escatología revolucionaria, base de una revolución permanente de lo cotidiano y del propio individuo: privatización ampliada, erosión de las identidades sociales, abandono ideológico y político, desestabilización acelerada de las personalidades; vivimos una segunda revolución individualista." (p. 5)**

Lo posmoderno se juega precisamente en el proceso histórico de un presente que ha logrado disociarse de la prescriptiva del progreso futuro. La pregunta escatológica, la pregunta por la salvación en el porvenir, deja de tener sentido. Y esto es precisamente por lo que Lipovetsky llama segunda revolución individualista. La noción de sujeto ya no está sujeta a esta prescriptiva, y se sostiene en el contingente y difuso momento del presente. Todo depende de la perspectiva con la cual se mire el mundo.

"Todo eso no debe considerarse como una más de las eternas lamentaciones sobre la decadencia occidental, muerte de las ideologías y «muerte de Dios». El nihilismo europeo tal como lo analizó Nietzsche, en tanto que depreciación mórbida de todos los valores superiores y desierto de sentido, ya no corresponde a esa desmovilización de las masas que no se acompaña ni de desesperación ni de sentimiento de absurdidad. Todo él indiferencia, el desierto posmoderno está tan alejado del nihilismo «pasivo» y de su triste delectación en la inanidad universal, como del nihilismo «activo» y de su autodestrucción. Dios ha muerto, las grandes finalidades se apagan, pero a nadie le importa un bledo" (Lipovetsky, 2000, pp. 79-80)

A partir de esta lectura de Nietzsche, Lipovetsky explica que lo que para la modernidad, sería un grave problema, a saber, la falta de orientación por causa de la caída de sentido, no es un problema en el presente. La indiferencia ante la falta de sentido, se sostiene precisamente en que la contingencia concreta se resuelve en función de la búsqueda de placer.

Desde esta perspectiva, observamos cómo la teoría ha abandonado la pretensión de desnudez de la estructura universal del conocimiento o la fidelidad hacia un caudillo mesiánico, en tanto que para poder asumir ese supuesto, se hace

necesario asumir que hay propuestas francamente incorrectas, que hay subjetividades que no pueden legitimarse en el debate teórico. Si alguien desea enfrascarse en un punto de vista por un tiempo y llevar a cabo determinadas prácticas, que así sea, pero que la desarrolle en función de su *deseo*. El hedonismo se transforma en un principio explicativo. Si el horizonte de sentido se cayó ¿cómo nos mantenemos a flote cuando la prescriptiva moderna ha dejado de conducir el presente y la práctica? Pues bien, esto es porque el deseo en el presente constituye el factor movilizador en sí mismo. Este es un presupuesto alcanzado en el desarrollo histórico, pero que se ve difícil de transformar. De hecho, 35 años después de escribir el texto, Lipovetsky afirma que este camino es irreversible (2015, Noviembre). Ha llegado como un producto realizado completamente en lo denominado como posmodernidad, las distintas perspectivas se juegan en la contingencia de manera aleatoria, pero de forma totalmente legítima, en tanto *deseen* mantener una práctica o no. El deseo es el fundamento sobre el cual se sostiene el trabajo humano.

Ahora bien, es importante asumir que el enfoque del deseo no es mostrado en forma de una esencialidad propia de toda la humanidad. Para Lipovetsky, el llegar a este momento hedonista, se da a partir de un proceso histórico devenido desde la modernidad, pero de un proceso histórico que se vive *como si* éste no tuviera historia. Es precisamente la exacerbación de modos de obrar en pos del futuro lo que apremiaría la evidente diversidad de sentidos teóricos. A esto Habermas (2008) le llama ‘modernización’, en tanto “la incontenible aceleración de los procesos sociales aparece entonces como el reverso de una cultura exhausta, de una cultura que habría pasado al estado cristalino.” (p. 13) La modernidad, y su carácter de veloz movimiento en función del futuro se ha instalado, cristalizando una cultura del *todo vale*.

La reflexión epistemológica se vuelve funcional sólo en relación a prácticas particulares. Se toma la decisión en función de lo que se necesite inmediatamente, de lo que se crea, de lo que se desee hacer. La rigurosidad de un programa específico, pierde sentido cuando tenemos distintas perspectivas teóricas *a la carta* (Lipovetsky, 2000), las contradicciones teóricas, los acuerdos y desacuerdos históricos resultan indiferentes ante la necesidad específica de cada momento. La perspectiva se torna difusa, extremadamente cambiante, quizás caprichosa. El criterio teórico siempre se juega en el momento específico.

Desde esta lectura, se puede sostener entonces que la relación entre teoría y práctica está dada en primer lugar porque la teoría de corte perspectivista, desiste de la búsqueda del sistema universal de la ciencia. La teoría se escoge en función de fenómenos particulares y efímeros a la situación que el sujeto investiga. En segundo lugar, el papel de la práctica es precisamente el foco de esta relación. En la medida que el sujeto se enfrente a una elección particular, hará una práctica libre y particular en función de lo que determine, sin importar una militancia con

respecto a un modo teórico de obrar. En tercer lugar, la elección de la práctica se juega en función de una subjetividad que se presupone deseante. Puede que se involucre en prácticas ecologistas, budistas, políticas, etc., pero siempre en función del principio explicativo de la subjetividad deseante y la búsqueda de placer. En cuarto lugar, la sobrevivencia ya no es el foco de la relación entre teoría y práctica, puesto que el futuro ya no es visto como una problemática. El presente desatado del futuro prescriptor simplemente se juega en aquello que logre satisfacer al placer inmediato en el inestable presente. Finalmente, se asume que el perspectivismo se ha instalado históricamente y que se ha conformado de tal modo, que se ha cristalizado en la actualidad, desligándose de la relación con el pasado, viviéndose como si la actualidad no tuviera historia, esto incluye la noción cristalizada y ahistórica de pensar al sujeto como una esencia.

#### **D- La relación reflexiva orientada a la praxis**

Desde este texto, la vía perspectivista resulta compleja de sostener, precisamente porque ésta cae en el mismo juego de certeza universal de la relación tradicional (de hecho, podría llamarse relación tradicional perspectivista). Decir que ya nada tiene sentido, puede resultar en un sinónimo sobre decir 'todo tiene un sentido universal de no sentido'. Antes, sosteníamos cómo la perspectiva de Habermas (2008) entendía que la posmodernidad se pretende distanciar "del horizonte categorial en que se desarrolló la autocomprensión de la modernidad europea." (p. 15), despidiéndose de la relación tradicional, ya sea, porque consideran a la modernidad como superada, producida, o como desenmascarada en su dinámica represora y dominante.

Habermas (1989) sostiene que la perspectiva posmoderna, tiene dos problemas graves. En primer lugar, dado la exacerbación del subjetivismo, se pierde el juicio y el horizonte emancipatorio original del iluminismo filosófico. "Cuando los continentes de una esfera cultural autónoma se destruyen, sus contenidos se dispersan. Nada queda en pie después de la desublimación del sentido o la desestructuración de la forma. El efecto emancipatorio, esperado no se produce." (p. 140) y en segundo lugar, con respecto a la crítica hacia lo que *realmente* hace el enfoque perspectivista:

"El proceso de comunicación necesita de una tradición cultural que cubra todas las esferas. La existencia racionalizada no puede salvarse del empobrecimiento cultural sólo a través de la apertura de una de las esferas – en este caso, el arte- y, en consecuencia, abriendo los accesos a sólo uno de los conjuntos de conocimiento especializado. La rebelión surrealista reemplazaba a sólo una abstracción." (p. 140)

El proceso orientado a la práctica emancipatoria se pierde en tanto que en el mundo del quehacer humano ya todo vale, y que todo intento de sistematización

peca de corrupta o de anárquica. Sin embargo, entendemos esta liberación del proyecto moderno, más que como una emancipación, como una forma de reproducir las condiciones de dominación que operan bajo el modelo tradicional de la RTP. “El proyecto de la modernidad todavía no se ha realizado.” (Habermas, 1989, p. 142)

Horkheimer y Adorno (1970) sostendrán que el proyecto moderno sigue estando vigente, pero claramente el modo de las relaciones tradicionales, no son el camino.

“La aporía ante la que nos encontramos frente a nuestro trabajo se reveló así como el primer objetivo de nuestro estudio: la autodestrucción del iluminismo. No tenemos ninguna duda –y es nuestra petición de principio– respecto a que la libertad en la sociedad es inseparable del pensamiento iluminista. Pero consideramos haber descubierto con igual claridad que el concepto mismo de tal pensamiento, no menos que las formas históricas concretas y las instituciones sociales a las que se halla estrechamente ligado, implican ya el germen de la regresión que hoy se verifica por doquier. Si el iluminismo no acoge en sí la conciencia de este momento regresivo, firma su propia condena.” (Horkheimer & Adorno, 1970, p. 9)

Tanto Adorno como Horkheimer sostienen la necesidad de revisar el proyecto moderno, en tanto que las consignas sobre su urgencia siguen arremetiendo en forma de violencia traicionera contra la humanidad, pero en ello sostienen diferentes formas del proyecto moderno. Para Horkheimer, el proyecto es el de la elaboración de una *teoría crítica* (2008) y para Adorno es el de una *dialéctica negativa* (1975). La revisión de las dos propuestas se hace para argumentar cómo se comprenderá la relación reflexiva entre teoría y práctica.

Horkheimer (2008) en su *Teoría tradicional y teoría crítica* sostiene que esta se edifica en función de la promesa de emancipación concreta. Ya en su nombre, se enuncia el rescate de la teoría, suponiendo la importancia que la relación perspectivista le restó.

“La hostilidad indiscriminada contra la teoría significa hoy, por lo tanto, un obstáculo. Si el esfuerzo teórico que, en interés de una sociedad futura racionalmente organizada, ilumina de manera crítica la sociedad presente, y realiza sus construcciones con la ayuda de las teorías tradicionales formadas en las disciplinas científicas, no es continuado, no queda lugar a la esperanza de mejorar fundamentalmente la existencia humana.” (p. 263)

La participación de la relación tradicional es activamente importante en el trabajo de racionalizar el modo en que la humanidad se realiza. En este sentido, el horizonte racional, el horizonte emancipatorio –según Horkheimer– se construye

en función de la unidad de la teoría con la práctica y la autoconciencia de la humanidad (2008). ¿Pero qué significa esto en el trabajo de Horkheimer? El proyecto de la autoconciencia de la humanidad, se basa en reconocer con la ciencia, la unidad entre pensamiento y acción. “Una ciencia que (...) ve la formación de la praxis (...), como algo que está más allá de ella, y que se satisface con la separación del pensar y el actuar, ya ha renunciado a la humanidad.” (Horkheimer, 2008, pp. 270-271)

La actividad teórica no se separa del momento histórico del que nace, no se le supone a priori. Se piensa en función del proceso vivo de las prácticas específicas. Estas prácticas situadas históricamente, permiten el desarrollo de las teorías, y en ese sentido, es que Horkheimer con tanta insistencia, ya no llamará simplemente *práctica* al hacer y ser de la humanidad, sino *praxis*, es decir, la unidad entre el acto de pensar y el acto de ser, la unidad entre teoría y la práctica. Ya no la una sobredeterminando o vaciando a la otra, como en las relaciones tradicional o perspectivista, sino que teoría y práctica, en una relación no esencialmente jerarquizada, se configuran. “Los hombres llegan, en la marcha de la historia, al conocimiento de su hacer, y así comprenden la contradicción contenida en su propia existencia.” (2008, p. 244) De este modo, la autoconciencia del hacer teórico conlleva necesariamente a la unidad de la praxis, pues en tanto se comprenda que el desarrollo de las formas de pensar el mundo, no son propios de un mundo autónomo y ajeno a la sociedad, sino que realidades construidas en relación directa con la vida social. Horkheimer sistemáticamente mostrará cómo las condiciones de la sociedad burguesa mantienen interesadamente medios de desarrollo teórico, asociados a lo que él llamo teoría tradicional, ya que el papel de esta teoría, cuando se enajena de sus condiciones históricas, funciona como la ideología de un mundo fatalista, destinado a seguir un curso histórico de mantención, más que de transformación (Horkheimer, 2008). En la praxis, en su autoconciencia, el proletariado, los explotados viven en carne propia la contradicción de las claves impuestas por los totalitarismos objetivistas o subjetivistas, y desde ahí nace materialmente la posibilidad de transformar la praxis.

Cabe señalar que Horkheimer cuando sostiene que la humanidad crea el conocimiento, no lo hace suponiendo a la subjetividad como un principio explicativo, sino como un producto social que a su vez, en un proceso dialéctico, construye la historia. La suposición de la subjetividad autónoma es propia de la relación perspectivista entre teoría y práctica.

“El pensamiento burgués está constituido de tal manera que, en la reflexión sobre su propio sujeto, admite con necesidad lógica el ego, el cual se cree autónomo. Por su esencia, es abstracto, y su principio es la individualidad ajena al acontecer, la individualidad que, en su pretensión, se eleva a causa última del mundo o aun a mundo.” (Horkheimer, 2008, p. 243)

Desde esta perspectiva, la subjetividad producida desde los procesos sociales, recrea históricamente las condiciones sociales, tanto a modo de mantención de las condiciones sociales, o a modo de transformación.

No obstante, esta transformación promocionada en función de la propuesta de teoría crítica de Horkheimer, no está asegurada. El autor en cuestión reconoce que la teoría crítica, por un lado no da cuenta de una práctica que pueda asegurar sus resultados, lo que es consistente con el pensamiento de una teoría crítica, pero que es problemático con respecto a la realización del trabajo emancipatorio de la humanidad. Expone que el trabajo crítico será resistido, incluso por quienes viven la explotación. Este efecto de resistencia a la emancipación, esta resistencia a la praxis explícita surge en relación a la ideología, ideología que nubla a los explotados de poder percibir con claridad el absurdo de las condiciones actuales (Horkheimer, 2008), y desde esa perspectiva, el intelectual, el teórico “cuya actividad consiste en apresurar un desarrollo que conduzca a una sociedad sin injusticia” (p. 252) promueve el reconocimiento del origen histórico de la teoría. Paulo Freire es un ejemplo de esto.

A pesar de lo anterior, la perspectiva que alienta a Horkheimer a llenar de sentido su propuesta, está en el anhelo. “El anhelo es un estado de cosas sin explotación ni opresión, en el cual exista un sujeto abarcador, la humanidad autoconsciente, y se puede hablar de una formación unitaria de teorías, de un pensar que trascienda a los sujetos.” (Horkheimer, 2008, p. 269) Para el autor en cuestión, este anhelo, dispone la realización del proyecto emancipatorio, pues tiene “la ventaja de ser común a muchos sujetos.” (p. 269) El anhelo común a muchos sujetos y el trabajo de los teóricos –según Horkheimer–, puede disponer la urgencia de la realización del trabajo emancipatorio y de la superación de las humillaciones a las que los explotados están sometidos.

Por otro lado, la propuesta de Adorno comparte con la de Horkheimer, el hecho de pensar en la liberación como algo deseable. El trabajo conjunto que realizan en *Dialéctica del Iluminismo* es claro en ello. Horkheimer y Adorno, sostienen tal como se dijo antes, que la promesa del Iluminismo filosófico está en peligro de volverse infértil, en tanto que su horizonte corre peligro por un presente de violencia (Horkheimer & Adorno, 1970), que más que liberar, oprime a la humanidad.



No obstante, es importante precisar que hay diferencias importantes en el trabajo de ambos autores, de tal manera que *Dialéctica del Iluminismo* tenga dos lecturas posibles. La primera orientada en función de este *anhelo* que Horkheimer presenta, en términos de que el diagnóstico de un proceso histórico que pretende emancipar en el camino árido hacia un progreso, tiene que transformarse, de tal manera que la ciencia y la humanidad, en el movimiento de la autoconciencia, establezca la formación unitaria de teorías (Horkheimer, 2008), teorías críticas en este caso. De este modo, se podría revertir este proceso de autotraición de la humanidad en el proceso del Iluminismo.

Según nuestra lectura, Adorno entra en conflicto con este modo de entender el horizonte de *La Dialéctica del Iluminismo*, en tanto que su obra no permite ver que el horizonte de la dialéctica, este ordenado por el anhelo de una totalidad teórica, como en el caso de Horkheimer.

En 1969, Adorno publica *Dialéctica Negativa* (1975), texto en el cual sin explicitar, critica a su colega, colaborador y, principalmente, amigo, Max Horkheimer. Esta visión unitaria de la totalidad teórica, unidad creada en el diálogo de tradiciones científicas, de tradiciones humanas, es un anhelo propio de miradas que si bien, son críticas con la noción de progreso, aún cargan a costas con el fantasma del futuro, y en ello, la sombra del *infinito*. “El Idealismo<sup>5</sup> nos legó una idea que pervirtió como a ninguna otra: la del infinito.” (Adorno, 1975, p. 21) Esta carga somete a la filosofía a la necesidad de, tal como en la relación tradicional, “de creerse en posesión de su objeto infinito” (p. 21), de tal manera que, en un sentido hegeliano, se pretenda dar cuenta del Absoluto en lo particular. Más allá de que Horkheimer asuma, sin certeza, este horizonte unitario de lo teórico-crítico, el hecho de jugar complementariamente una razón en un modo posible de ser, en un futuro deseado, en conjunto con el proceso vivo de la explotación, nos hace suponer que Horkheimer sigue orientado, en parte, por la noción de un futuro prescriptivo, por una sociedad como objeto infinito que debe reivindicar su proceso mórbido. En cambio, la filosofía concreta de Adorno, no es una pregunta por el futuro deseado, es una pregunta por la transformación del presente específico, por la vida actual de la humanidad, por la primacía de la experiencia (Adorno, 1975).

Para Adorno, el modo de poder romper con este infinito se encuentra en la desmitologización del concepto (Adorno, 1975), y tal como Horkheimer (2008), esto se responde en función de la autoconciencia, pero en *Dialéctica Negativa*, esta autoconciencia está profundizada.

---

<sup>5</sup>Por Idealismo, se entenderá lo mismo que iluminismo filosófico

“La naturaleza conceptual de la filosofía, aunque ineludible, no es su Absoluto (...) En la autoconciencia de ello son capaces de escapar a su fetichismo (...) Una filosofía se quita la venda de los ojos, cuando se da cuenta de esto, y acaba con la autarquía del concepto.” (Adorno, 1975, p. 20)

Desde esta cita, se observa que la desmitologización se juega en quebrar esta autarquía, en tanto que no es el concepto lo que determina el objeto, el modo de pensar al ‘algo’ no define ese algo, sino que el concepto sólo responde como un componente más dentro de la significación de los objetos. “Sin ente no hay ser. Todo concepto, incluso el del ser, necesita para ser pensado basarse en algo.” (Adorno, 1975, p. 139) En este sentido, el concepto, lo que se puede pensar, necesita de un algo concreto, de una referencia. Por lo tanto, la pregunta por el ser, no puede desvincularse de la realidad concreta. No obstante, tampoco puede desligarse de aquel que piensa. La subjetividad tampoco puede pensarse a expensas del objeto, en tanto que el objeto concreto pensado, está condenado a ser pensado por sujetos, es decir teorizado en prácticas específicas.

Tal como la lectura propuesta de Horkheimer, Adorno tampoco asumirá que la situación del objeto, depende meramente del punto de vista del sujeto. Se insiste en que este modo de entenderlo, es propio de la relación perspectiva. “En la concepción Kantiana cabían aún dicotomías como la de forma y contenido, sujeto y objeto, sin necesidad de preocuparse con la mutua mediación de las antítesis.” (Adorno, 1975, p. 140) Sujeto y objeto, íntimamente relacionados, no meramente coordinados, se configuran mutuamente en el devenir de la historia. Para desligarse totalmente de la posibilidad de interpretar a Adorno desde la perspectiva de la relación perspectiva, citaremos un extenso párrafo:

“La crítica contra la autoridad tenía toda la razón. Pero no comprende que la tradición, en cuanto instancia mediadora de los objetos del conocimiento, le es inmanente a éste mismo. El conocimiento los deforma tan pronto como los objetiva; los fija y hace así *tábula rasa* de ellos. El conocimiento, (...) participa en sí mismo de la tradición como un recuerdo inconsciente; ninguna pregunta podría ni siquiera ser preguntada sin que un conocimiento del pasado estuviese presente en ella. La configuración del pensamiento como movimiento intratemporal, cuya progresión se impulsa por motivos, prelude microcósmicamente la configuración macrocósmica, que ha quedado entrañada en la estructura del pensamiento.” (p. 59)

La tradición, y en el caso de este trabajo, las relaciones tradicionales, participa de forma protagonista del proceso de objetivación y subjetivación, en tanto que la producción subjetiva, mediada objetivamente, en ningún caso podría hacerse sin la

autoría de la tradición, la actividad microcósmica, la actividad del sujeto, se realiza en relación a su componente objetivo, la configuración macrocósmica, la sociedad. “Cultura, sociedad, tradición, informan el pensamiento en la cualidad retórica.” (Adorno, 1975, p. 62) El poder retóricamente argumentar a favor o en contra de una idea, es una disposición realizada en conjunto con los medios sociales, con las palabras heredadas.

No obstante, tal como dice en el prólogo del texto revisado “La formulación Dialéctica Negativa es un atentado contra la tradición.” (Adorno, 1975, p. 7) Este atentado, se juega en relación a la resistencia del sujeto en relación al peso de la tradición, al peso del fantasma del Absoluto y el infinito. La teoría ya no se endiosa, como en la relación tradicional, la práctica ya no se absolutiza como en la relación perspectivista. En la filosofía de Hegel, éste le crítica a Kant la sobrevaloración del componente empírico del pensamiento, pensamiento que da cuenta de aquello que se vive. Hegel considera como un componente relevante del sujeto al pensamiento especulativo. Pensamiento que comprende al objeto como condicionado y mediado (Hegel, 1997), el pensamiento que puede devenir no en función de comprender lo empírico, sino que lo pensable. En Adorno, tal como dijimos, lo pensable está mediado social y empíricamente, pero esa afirmación de lo empírico, no tiene por qué ser aceptada, en la praxis, por el sujeto. En este sentido, la libertad del pensamiento se juega en la componente especulativa, en la negatividad del pensamiento.

“La componente especulativa sobrevive en esa resistencia: lo que no se deja dictar leyes por su situación actual, la consigue trascender en el contacto más íntimo con los objetos y en el rechazo de la trascendencia sacrosanta. La libertad del pensamiento es el lugar en que éste supera aquello a que a la vez se vincula y ofrece resistencia. Su guía es el impulso expresivo del sujeto. La necesidad de dejar su elocuencia al dolor es la condición de toda verdad. Y es que sufrimiento es objetividad que pesa sobre el sujeto; lo que éste experimenta como lo más subjetivo, su propia expresión, está mediado objetivamente” (Adorno, 1975, p. 26)

De este modo, la libertad, vinculada con la experiencia, supera a la situación actual, especulando, resistiéndose, en el contacto íntimo con el objeto, de tal modo que hace posible el poder trabajar por la superación de las condiciones actuales que la sociedad dispone. Pero esta libertad, esta oportunidad de abrirse negativamente ante la experiencia afirmativa, puede ser vivida en forma de sufrimiento, sufrimiento vivido como lo más subjetivo, sufrimiento ante una verdad pensada en contradicción a lo observado.

Este sufrimiento abre la posibilidad del vértigo. “Una dialéctica que ya no está «pegada» a la identidad, si no provoca la objeción de su falta de fundamento – reconocible en sus frutos fascistas– levanta la que da vértigo.” (Adorno, 1975, p. 39) La tradición exige, tal como se exige en el Iluminismo filosófico, procedimientos cerrados que legitimen o no la construcción del conocimiento (Horkheimer & Adorno, 1970; Adorno, 1975), en cambio el vértigo acuña al abrirse de los sistemas cerrados, al poder mirar el mundo sin necesidad de un *fundamento*. “El vértigo que da es *índex veri*; el shock de lo abierto es la negatividad, su revelación necesaria dentro de lo seguro y siempre igual, falsa sólo para lo que es falso.” (p. 40) Este dolor producido en la contradicción, en la percepción del mundo versus el pensar el mundo (percepciones y pensamientos mediados por el mundo), este *indicio de verdad*, este mareo con respecto a lo que la tradición dispone, es la sensación a sostener cuándo la actitud ante el sistema del Idealismo, se abre a una dialéctica negativa –la cual, según Adorno (1975) es un antisistema– en tanto que falsea lo falso, es decir, en tanto contradice al absurdo del cómodo Absoluto.

He aquí el problema con que se topa el vértigo. Esta comodidad, no es fácil de superar, abrirse al vértigo, abrirse a la praxis, exige un esfuerzo no sencillo de adscribir. “Para lo existente es herejía lo que se sale de él; cercanía, patria y seguridad son de por sí en el falso mundo figuras autoritarias.” (Adorno, 1975, p. 41) En este sentido, se entiende que cerrarse a la praxis pueda resultar incómodo o incluso peligroso, pues legitimar el pensamiento especulativo, también es sinónimo de ser hereje, de ser culpable ante la mirada hegemónica.

No obstante, si en la práctica, la teoría con la que se entiende a los objetos, produce dolor, es porque esta forma de teorizar no es del todo persuasiva, y en ese sentido, esta comodidad, es sólo relativa. En este sentido, es importante rescatar el papel revolucionario que tiene la retórica, un papel que permite acercar, no de manera definitiva, “la cosa y su expresión hasta que llegaran a confundirse.” (Adorno, 1975, p. 62), de tal manera que este intento de acercamiento, también tiene que ver con jugar el papel de la libertad, con el poder de usar la tradición para la creación de un modo retórico particular de contar los objetos.

Desde esta lectura, se puede sostener entonces que la relación entre teoría y práctica está dada en primer lugar porque ésta no está esencialmente sobre determinada. La una y la otra, se determinan vivamente en el proceso complejo de la experiencia. En segundo lugar, la idea de fundamento, es criticada. La objetividad, y la subjetividad como principio explicativo, pierden fortaleza, mostrando que la comprensión se juega contingentemente en las tensiones retóricas, en las mediaciones objetivas de la subjetividad y viceversa. En tercer lugar, el aspecto socio-histórico del conocimiento resulta importante, pues en esta relación el conocimiento, o su teoría, ya no se sostienen en la objetividad, por tanto la teoría ya no se sostiene desde la unidad esencial que se pretende en la relación

tradicional, ni desde un mero punto de vista subjetivo como en la relación perspectiva, sino desde la discusión y la argumentación histórica. Discusión que puede estar solapada con el efecto de la ideología<sup>6</sup>, ideología que mantiene las relaciones de dominación. En cuarto lugar, el horizonte de esta relación, está puesto en intencionar el trabajo emancipatorio, en tanto la superación de las relaciones de dominación de la sociedad. En quinto lugar, el trabajo emancipatorio se hace entre todos y todas, pero se intenciona por aquellos que han aprendido sobre las relaciones objetivas de dominación, y que les interese, transformar estas condiciones. En sexto lugar, el presente ya no se desliga del pasado, el presente está construido desde el pasado, pero esta determinación es parcial, en tanto en el presente se den las condiciones para abrir el futuro. Finalmente, el trabajo emancipatorio se dispone desde la experiencia del sufrimiento y en relación al abordaje positivo del vértigo ante un camino abierto a la incertidumbre.

### **3- La Intervención social y las relaciones entre teoría y práctica**

Maritza Montero (2012) establece que dentro de los modos de intervenir, se pueden describir dos tipos generales. El primero es la intervención en el sentido tradicional. En esta forma de intervenir, lo fundamental es “la capacidad de decidir, planificar, desarrollar; ejecutar y evaluar, en el Estado y en los técnicos o expertos a su servicio” (p. 67) y tiene por finalidad “generar una sociedad organizada, sujeta a un orden establecido y aceptado socialmente, que se expresa en una normatividad que rige a quienes lo integran.” (op.cit) Así, la intervención en el sentido tradicional está orientada a ser producida principalmente por técnicos y expertos, y está empeñada en prescribir una forma de orden a los intervenidos. El objetivo es generar en los intervenidos “un efecto de plusvalía ideológica por el cual terminan aceptando y reproduciendo la construcción otra que se les asigna.” (p. 69)

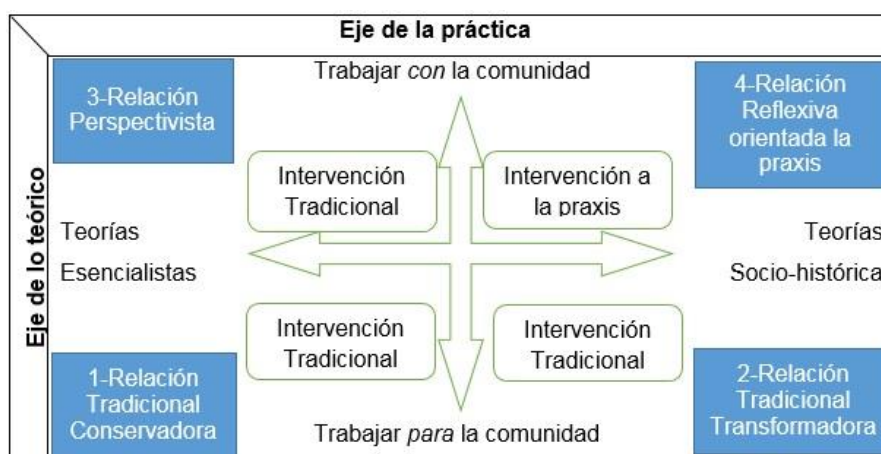
En cambio, la intervención orientada a la praxis es distinta. Se entiende por praxis:

**“[M]odo de producir conocimiento en la acción reflexionada, conducente a la transformación de circunstancias sociales, con incorporación de actores sociales comprometidos con esa transformación. Se trata de una práctica material, que produce teoría y de teoría que genera modos de actuar (prácticas), para lograr cambios en la sociedad.”(Montero, 2012, pp. 69-70)**

<sup>6</sup> El concepto de ideología de Adorno y Horkheimer, sigue muy influenciada por la mirada de Marx, en tanto la ideología se presenta como distorsión de la realidad histórica (Larraín, 2007). El autor de este texto no comparte esta noción de ideología, su posición es más cercana a la presentada por Volóshinov (2009).

Esta praxis, difiere de la intervención tradicional en tanto que incorpora a los actores sociales intervenidos, no para recibir la intervención, sino para participar activamente del proceso de reflexión en conjunto con los interventores de origen. Interventores e intervenidos a través de un diálogo horizontal, que involucre y comprometa a los intervenidos (Montero, 2012). Esto es ya una transformación en las relaciones de dominación, en tanto los oprimidos comienzan a superar la distorsión histórica que los ha privado de pensar, de generar teorías que problematicen la realidad, y que no sólo acepten la realidad como algo dado.

Desde estas perspectivas, a continuación se creado un esquema que servirá de síntesis para abordar la problemática de este texto:



El esquema elaborado anteriormente, responde a un modo de ordenar las cuatro formas elaboradas de las relaciones entre teoría y práctica. El esquema está delimitado por dos ejes, sobre los cuales se levantan las cuatro categorías de la RTP. En primer lugar, se tiene el eje de la teoría. En este eje se contraponen dos opciones, el de una teoría que busca un horizonte universal para todos y todas a través de esencialismos ahistóricos y universalistas, o el de una teoría realizada en el reconocimiento de tensiones sociohistóricas en el proceso de creación de conocimiento.

El segundo eje es el de la práctica. En esta tensión, retomamos el reconocimiento que hacen los distintos modos de teorizar a la participación de los humanos en su proceso. Desde acá, utilizaremos la noción clásica de trabajo *para* la comunidad y *con* la comunidad de Freire (2002). Con respecto a trabajo para la comunidad se entiende como una forma de trabajar que prescribe contenidos. Freire dice “toda prescripción es la imposición de la opción de una conciencia a otra” (Freire, 2002, p. 40) y en ese sentido, lo que la comunidad tenga que decir con respecto a esa prescripción no es legitimado, tal como ocurre en las relaciones

tradicionales conservadora y transformadora. La otra forma de relación con la comunidad es la del trabajo con la comunidad se hace a través del diálogo y no de la prescripción. El diálogo, en este marco comprensivo, es “el encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar” (Freire, 2002, p. 103), y en ese sentido, observamos que en la tarea de disponer prácticas en la comunidad, se da precisamente aquello que no se ve en el primer modo de trabajar, es decir el reconocimiento de la participación del otro en su proceso. La palabra *con* refleja el supuesto de que el trabajo no se puede realizar sin el reconocimiento del otro como otro parte de su historia y de su posibilidad de transformarse. “No existe historia sin hombres así como no hay una historia para los hombres sino una historia de los hombres que, hecha por ellos, los conforma” (Freire, 2002, p. 158)

En base a estas tensiones, a saber, la tensión entre esencialismo metafísico y la producción socio-histórica, y la tensión entre intervenciones realizadas para la comunidad y con la comunidad, podemos crear una especie de plano cartesiano de dos dimensiones, las cuales se juegan en el entrecruce de las tensiones vistas y sirven para identificar prácticas de la intervención desde su RTP.

En el cuadrante uno, la relación tradicional conservadora se encuentra con formas ahistorizadas y universalizadas de hacer teoría que se prescriben a la comunidad, de tal manera que esta forma de teoría disponga la mantención de prácticas que reproduzcan el estado actual de las cosas. En el cuadrante dos, la relación tradicional transformadora reconoce que la actualidad puede pensarse de otra manera, pero prescribe también esta otra opción, siendo también una forma que en cierto sentido, sigue reproduciendo el estado actual de las cosas, aunque los oprimidos no sean los mismos, la situación opresora se mantiene (Freire, 2002). En el cuadrante tres, la relación perspectivista reconoce la importancia de los sujetos en la participación por el desarrollo de la vida humana, dialogando con ella, pero mantiene el esencialismo en tanto trata a los sujetos como si fueran independientes de un objeto, de una historia, de una sociedad, de una complejidad teóricamente abordable. Finalmente, el cuadrante cuatro de la relación reflexiva orientada a la praxis entiende que la teoría es dialogable, y desde esa perspectiva las voces son escuchadas para intencionar el fortalecimiento de la comunidad en la producción de su historia, transformando las condiciones objetivas de subjetivación, y así sus prácticas.

Desde este punto de vista, la intervención social encuentra formas de realizarse que se encuentran directamente con formas de relación entre teoría y práctica. Algunas intervenciones encuentran que su conexión con la RTP está en función de mantener la tradición y otras, su conexión está dada en la posibilidad subversiva de atentar contra la tradición.

Las intervenciones sociales que no se preocupan de generar instancias de “diálogo transformador”, probablemente trabajan por mantener las relaciones de dominación, incluso de manera inconsciente. De esta manera intervenciones que prescriban sus contenidos, por transformadores que sean sus objetivos, no lograrán involucrar a los sujetos en su propia transformación, pues no cambian las condiciones objetivas de la mediación de la subjetividad. Por otro lado, intervenciones que acogen y reconocen al otro, al intervenido, pero no le problematizan su forma subjetiva de ser, tampoco trabajan por la emancipación, pues no aportan a transformar ni las condiciones objetivas de subjetivación, ni las subjetividades mismas de los intervenidos.

#### 4- Conclusiones y discusión

En este punto, la primera conclusión importante es que no sostenemos que haya una sola relación entre teoría y práctica, sino al menos cuatro. De estas cuatro, cada una de ellas tiene sus respectivas propiedades. No obstante, de estas cuatro relaciones, tres de ellas disponen de una u otra manera que la tradición se mantenga, que el estado actual de las cosas se reproduzca, que la situación opresora no se transforme. La cuarta, que es la reflexiva orientada a la praxis, permite en el reconocimiento de las anteriores, transformar y subvertir la realidad opresora.

Desde esta perspectiva, el como la intervención social se integre a las tramas de la relación entre teoría y práctica es bastante importante. Típicamente, se denota de manera negativa a las intervenciones que operan de manera explícita desde la relación tradicional conservadora, pero en ello, se oculta la crítica a las intervenciones que operan desde la relación perspectivista y tradicional transformadora. Sostenemos que este texto sirve para hacer visibles problemas que son enmascarados en la vida cotidiana.

Con esto, no se quiere decir que aquellas intervenciones sociales que no concentren sus prácticas en el cuadrante de la relación reflexiva orientada a la praxis, estén *mal en sí mismas*, sino que están ante un problema, y que la reflexión ante ese problema dispone la posibilidad de desarrollar la intervención a través de la praxis. Dado que la praxis tiene el poder de problematizar lo que los mismos humanos hemos hecho, la mantención de ésta dentro del campo interventivo es nutritiva incluso para aquellas intervenciones que en términos de teoría y práctica se encuentren operando en la relación reflexiva orientada a la praxis, pues si el producto de una reflexión viva se llega a mantener de manera cosificada en el tiempo, es la teoría viva, la problematización, la que puede apoyar la transformación de la práctica reificada.

Para cerrar, se *invita* a hacer la pregunta de cómo esta reflexión puede ser útil para la intervención social. En la investigación de Grudechut (2014) se utilizó este marco conceptual para una evaluación de una intervención social. La herramienta de la Evaluación Iluminativa (Walker, 1983; Walker & Richards, 1983) nos



permitió que se pudiese evaluar cómo se realizaban las prácticas de una intervención social, pudiendo a éstas categorizarlas en las distintas RTP, para luego poder triangular las comprensiones de los interventores con respecto a las categorizaciones que se habían realizado previamente por el equipo evaluador. En ese sentido, se intentó elaborar una práctica evaluativa que reconociera al otro, pero que también problematizara su quehacer.

¿Habrá más usos para este marco conceptual? Eso depende de que nos atrevamos a pensar en ello. La invitación está hecha.

## REFERENCIAS

- Adorno, T. W. (1975). *Dialéctica negativa*. Buenos Aires: Ediciones Taurus.
- Adorno, T.W. (1993). Tiempo libre. En: *Consignas* (pp. 54-63). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Adorno, T. W. (2006a). *Mínima Moralía. Reflexiones desde la vida dañada*. Madrid: Editorial Akal.
- Adorno, T.W. (2006b). La personalidad autoritaria (Prefacio, Introducción y Conclusiones). *Empiria. Revista De Metodología De Ciencias Sociales*, 0(12), 155-200. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/empiria.12.2006.1144>
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press
- Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. Stanford: Stanford University Press
- Dreyfus, R. (2002). *Ser en el mundo. Comentario a la división I de ser Ser y Tiempo de Martin Heidegger*. Santiago de Chile: Editorial Cuatro Vientos.
- Eribon, D. (1995). *Michel Foucault y sus contemporáneos*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Grudechut, I. (2014). *La evaluación de las relaciones entre teoría y práctica en la intervención social destinada a población diagnosticada como esquizofrénica* (Tesis de maestría no publicada). Santiago: Universidad Alberto Hurtado.
- Habermas, J. (1984). *El discurso filosófico de la modernidad*. Buenos Aires: Ediciones Taurus.
- Habermas, J. (1989) Modernidad: un proyecto incompleto. En: Nicolás Casullo (ed.): *El debate Modernidad Pos-modernidad*(pp. 131-144). Buenos Aires: Editorial Punto Sur.
- Hegel, G.W.F. (1997). *Enciclopedia de las Ciencias Filosóficas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Horkheimer, M. & Adorno, T.W. (1970). *Dialéctica del Iluminismo*. Buenos Aires: Editorial Sur.
- Horkheimer, M. (2008). Teoría tradicional y teoría crítica. **En: Teoría crítica** (pp. 223-271). Buenos Aires: Amorrortu Editores (Trabajo original publicado 1937)

- Jameson, F. (2010). *Marxismo tardío. Adorno y la persistencia de la dialéctica*. México: FCE.
- Larraín, J. (2007). *El concepto de Ideología. Volumen 1*. Santiago de Chile: Editorial LOM
- Lipovetsky, G. (2000). *La era del vacío: Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Lipovetsky, G. (Noviembre, 2015). *Modernidad, post-modernidad e hiper-modernidad: Hacia dónde vamos*. Conferencia, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Marx, K. (2014). Tesis sobre Feuerbach. En: *Antología* (pp. 59-61). Buenos Aires: Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1845)
- Montero, M. (2012). El Concepto de Intervención Social desde una Perspectiva Psicológico-Comunitaria. *Revista MEC-EDUPAZ*, 1(1): 54-76.
- Rancière, J. (2007). *El odio de la democracia*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of a Social Practices. En *European journal of Social Theory*, 5(2), 243-263.
- Schatzki, T. R. (1996). *Social Practices. A Wittgensteinian approach to human activity*. New York. Cambridge University Press
- Schatzki, T. R. (2001). Introduction: Practice Theory. En: T. R. Schatzki, K. Knorr-Cetina, & E. von Savigny, (Eds.). *The practice turn in contemporary theory* (pp. 10-23). London: Routledge
- Schatzki, T. R. (2012). A primer on practices: Theory and research. En: J. Higgs, R. Barnett, S. Billett, M. Hutchings & F. Trede (Eds.). *Practice-based education: Perspectives and strategies* (pp. 13-26). Rotterdam: Sense Publishers
- Voloshinov, V. (2009). *El Marxismo y la filosofía del lenguaje. Los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Godot Argentina
- Walker, H. (1983). *Una evaluación para los proyectos de educación popular*. Santiago de Chile: CIDE.
- Walker, H. & Richards, H. (1983). *Evaluación iluminativa y acción cultural*. Santiago de Chile: CIDE.
- Warde, A. (2005). Consumption and Theories of Practice. *Journal of Consumer Culture*, 5(2), 131-153
- Wiggerhaus, R. (2010). *La Escuela de Frankfurt*. México: FCE.

**Correspondencia:**

Ivan Grudechut

Pontificia Universidad Católica de Chile, Vicuña Mackenna 4860, Santiago de Chile

iegrudec@uc.cl

**Cita:**

Grudechut I. (2016) La relación entre teoría y práctica en la intervención social. Una perspectiva focalizada en la teoría crítica de Adorno y Horkheimer. Rev. Epist.Psicol. y Cs. Soc.1 (1): 31-58



# El metodologismo y las reflexiones epistemológicas en psicología y las ciencias

**The relation between theory and practice in the social intervention. A perspective focused in Adorno and Horkheimer's critical theory**

Recibido: 30-04-2015  
Aceptado: 12-12-2016  
Publicado: 10-04-2016

Marco Nina Condori  
Centro de Investigación Psicológica Histórico-Cultural  
Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa.

## Resumen

Este trabajo es un breve análisis histórico sobre la epistemología y las metodologías cuantitativas y cualitativas en las ciencias sociales y psicología. Se consideran por conveniencia ciertos modelos y pensadores para nutrir con referentes la reflexión y el análisis crítico. En las ciencias, los epistemólogos restringidos en determinar los criterios de cientificidad en términos de verdad, objetividad y universalidad, propician la institucionalización de un determinado tipo de conocimiento y la exclusión de otros. En las ciencias sociales, los metodólogos, supeditados por prejuicios epistemológicos establecen diferencias entre los métodos cuantitativos y métodos cualitativos anteponiendo las técnicas e instrumentos a la reflexión teórica. Y la limitada reflexión epistemológica dificulta la integración de la psicología a las ciencias de la complejidad y los paradigmas emergentes. En la psicología peruana, predomina el paradigma positivista y las líneas de investigación derivan de las corrientes psicológicas de moda de los centros hegemónicos de poder, de ese modo, se expande el colonialismo epistemológico.

**Palabras clave:** Ciencia moderna, epistemología, metodología, paradigmas de investigación.

## Abstract

This paper is a brief historical analysis of epistemology and the quantitative and qualitative methods in the social sciences and psychology. Certain models and thinkers relating to nourish reflection and critical analysis are considered for convenience. In science, epistemologists restricted in determining the criteria for scientific nature in terms of truth, objectivity and universality, lead to the institutionalization of a certain type of knowledge and the exclusion of others. In the social sciences, methodologists, subject to epistemological prejudices differentiate between quantitative methods and qualitative methods putting the techniques and instruments to theoretical reflection. And limited epistemological reflection hinders integration of psychology sciences of complexity and emerging paradigms. In the Peruvian psychology, predominantly positivist paradigm and the research derived from psychological fashion trends of the hegemonic centers of power, thus expands the epistemological colonialism.

**Keywords:** modern science, epistemology, methodology, research paradigms

Históricamente, las reflexiones sobre la producción del conocimiento científico se han centrado en las ciencias naturales. Frecuentemente, las ciencias sociales fueron subordinadas a los cánones de las ciencias exactas; y en ocasiones, para legitimar la cientificidad de las ciencias sociales se formularon criterios de contrapuestos al paradigma cuantitativo.

Dentro de estas últimas tendencias han surgido las metodologías cualitativas con nuevas técnicas e instrumentos para la producción de conocimiento, como una alternativa a la adopción de las técnicas e instrumentos de las metodologías cuantitativas derivados de las ciencias naturales. Las discrepancias en torno a la adopción de una opción u otra metodología, suelen abordarse fundamentalmente en función a su carácter técnico-instrumental de una u otra metodología; y menos, a partir de los fundamentos teóricos, históricos y epistemológicos que sustentan estas opciones. Estas aproximaciones, que desestiman los aspectos histórico-sociales presentan insuficiencias en sus fundamentos (Conde, 1994). Priorizar las técnicas e instrumentos para definir la metodología es fruto de la tendencia a la simplificación de la producción del conocimiento y la indiferencia por la teoría. En cualquier campo del conocimiento, la investigación científica no se conduce en un vacío filosófico, sino que se desarrolla sobre el fondo de un complejo marco filosófico de referencia (Bunge, 2002).

Los principios filosóficos sobre las que se apoyan los hombres de ciencias al producir conocimientos tienen diversos orígenes, entre ellos sus modos de vida y las condiciones históricas sociales de su época.

Por siglos entre la ciencia y la filosofía no había distinciones, la separación entre estos saberes se erige en la modernidad, “en el curso de su evolución las ciencias y creencias viven más o menos juntas” (González Casanova, 2004, p. 359). En la modernidad, con el fortalecimiento del trabajo experimental y empírico en la investigación, la filosofía pasó a ser incómoda para los científicos, quienes para institucionalizar sus oficios desacreditaron continuamente la reflexión filosófica (Wallerstein, 2006). Las exclusiones de los otros saberes considerados por la comunidad académica como no científico, se instaura en los centros hegemónicos de producción industrial, para justificar el progreso tecno-científico de la modernidad e intensificar el eurocentrismo.

### **Las bases históricas y filosóficas de las ciencias**

Las raíces filosóficas de las ciencias en el mundo occidental se pueden rastrear en la cultura griega y la cultura judeo-cristiana (Pérez Tamayo, 1998; González Casanova, 2004).

En la Grecia antigua se gestan “todos los paradigmas de la ciencia occidental con sus propias creencias y métodos de pensar y hacer” (González Casanova, 2004,

p. 359). Esta filosofía hizo de la lógica y la geometría formas abstractas con potencialidad para crear nuevas ideas y teorías, “las creencias pitagóricas convirtieron formas y tipos ideales en realidades, en medidas y razones del mundo” (González Casanova, 2004, p. 360).

Las creencias judeo-cristianas formaban parte de las cosmovisiones de la mayoría de los científicos, quienes, por un lado, afirmaban con vehemencia su fe, y por otro, defendían la independencia del conocimiento científico (González Casanova, 2004).

En relación a las divergencias entre el método cuantitativo y el método cualitativo, las distintas aproximaciones filosóficas - de las dos figuras emblemáticas de la filosofía clásica, Platón y Aristóteles - se consideran como el germen de estas distinciones. El primero, prioriza lo cuantitativo y el segundo lo cualitativo (Conde, 1994; Valles, 1998; Bautista, 2011). Platón al cuestionar la noción del átomo de Demócrito como componente último de la materia, niega su existencia, ya que para él, al dividir la materia varias veces no encontraríamos la sustancia, sino la forma, que es la parte más pura del átomo, por eso se dice que su filosofía es más idealista y abstracta; mientras que Aristóteles sería más empírico, sustancialista, ya que para él, son de mayor importancia los movimientos y procesos (Conde, 1994).

Otro sabio griego que contribuyó decisivamente a la cuantificación fue Euclides, sus ideas axiomáticas del espacio geométrico prevalecieron en forma indiscutida hasta el siglo XIX, ideas que fueron considerados por siglos como la única y verdadera, la más correcta y adecuada representación de la Naturaleza (Conde, 1994).

Sin embargo, como señala Conde (1994), las concepciones de Platón y Euclides, están todavía llenos de aproximaciones intuitivos, análogas y sustantivas, más próximos a lo cualitativo; la matematización del mundo requerirá de unas condiciones sociales, culturales, políticas y mentales que se crearán en la Edad Media.

Entre los siglos XII y XV, en la baja edad media, se crean las condiciones para el surgimiento de la ciencia moderna. Un acontecimiento que dio un giro decisivo hacia la matematización de la ciencia, lo protagoniza la iglesia en 1277, con la admisión del cero y la posibilidad de pensar en el vacío. Este hecho, para Conde, posibilita el libre desarrollo del pensamiento lógico-formal, el puro juego del lenguaje y de los significantes, y la progresiva matematización del mundo y de la Naturaleza. Si bien, muchos historiadores de las ciencias consideran a la Edad Media como el periodo que obstaculizó el progreso de ciencia objetiva, es en la Edad Media, donde se sientan las bases de la concepción formalista, matematizable de la naturaleza (Serrano, 1990).

Reconocer los aportes de los pensadores que han vivido por estos siglos, es lo que todo investigador responsable debe hacer, en vez de reiterar acríticamente como periodo de la historia universal que retrasó el progreso de las ciencias. Muchos académicos declaran frecuentemente que las ciencias han progresado superando las concepciones especulativas del mundo medieval. La formalización, base de la ciencia moderna, emerge con fuerza en las condiciones histórico-culturales de este periodo. Por ello, es necesario reflexionar sobre las bases históricas de las ciencias modernas, en vez de eludir con argucias retóricas este periodo de la historia. Declarar, en base a prejuicios cientificistas, como época de oscurantismo es un artilugio para negar los aportes significativos en la construcción de las ciencias tanto de las culturas del medio oriente, del mundo oriental y de otras culturas no occidentales.

Como señala Serrano, para desmerecer a la ciencia griega y medieval se les califica como especulativas y teóricas, sin embargo, tanto la ciencia griega y medieval están mucho más próxima de ser una ciencia experimental por estar basados en la observación empírica y cotidiana, que la ciencia moderna, que es experimental, pero en otro sentido. La experimentación en la ciencia moderna se realiza en base a principios axiomáticos y abstractos que no tienen un correlato directo con la realidad. Lo especulativo y teórico está en la base de todas las ciencias.

Alrededor del siglo XVII, en Europa se gesta un periodo de renovación del pensamiento, surgen nuevas ideas sobre el mundo, nuevos modos de aproximación y de comprensión de la realidad, así como la necesidad de transformación de la naturaleza al servicio del hombre. Para Serrano (1990), la revolución intelectual fue gestada en principio en la astronomía, con las reflexiones sobre el espacio por hombres destacados del mundo eclesiástico, como Nicolás de Cusa, quien niega la existencia de direcciones y de lugares privilegiados en el espacio.

**Por primera vez la concepción clásica del mundo cerrado y jerárquicamente ordenado que dominó el pensamiento Occidental por más de dos mil años, fue atacado a favor del mundo abierto, y si no infinito, al menos ilimitado e indefinidamente extenso; de un mundo en el cual el centro se encuentra en todas partes y la circunferencia en ninguna parte (Serrano, 1990, p. 35).**

Se afirma que el mundo moderno es el resultado del tránsito del reino de las ideas teológicas al reino de las ciencias, que los nuevos descubrimientos cambiaron espectacularmente la filosofía del hombre; sin embargo, una lectura crítica de la historia de las creencias debilita esta noción evolucionista, la fe obstinada en el progreso científico.

Si en el mundo medieval predominaron las ideas aristotélicas, en la modernidad, para algunos intelectuales, Platón cobra su revancha. Por siglos, las duras críticas formuladas por los científicos han estado dirigidas a la física



aristotélica, y sobre sus vestigios, construyeron la ciencia objetiva y axiomática que prioriza la inducción y la experimentación. Por ejemplo, después de la creación del instrumento - la Bomba de aire de Hocke y Boyle - para originar el vacío, se pudo experimentar y operar en el vacío libre de perturbaciones contextuales y a partir de sus resultados formular leyes científicas con validez universal.

De los filósofos de la revolución científica que han contribuido decisivamente a la filosofía de las ciencias de la modernidad, destacan, Bacon, Galileo, Descartes, Locke, Hume, Espinosa, Newton, Leibniz y Kant.

Francis Bacon glorifica la experimentación en la naturaleza e invoca a dominar la naturaleza (Martínez M, 2010), propone construir una sociedad organizada que utilice el conocimiento científico y sus leyes, ya que el conocimiento no sólo provee sabiduría, sino también poder (Pérez Tamayo, 1998). Dios, para Galileo, habría escrito la naturaleza en lenguaje matemático (Martínez M., 2010). Bacon y Descartes son los pioneros de la ciencia moderna.

Descartes postula que el conocimiento se obtiene por deducción, desde la cúspide (lo general) hacia abajo (Pérez Tamayo, 1998). En favor de la deducción, rechaza lo concreto, las sensaciones, lo externo y sólo confía por fe en ciertos principios que son verdaderos, ya que devienen de la providencia, como el *pienso y luego existo*.

Para el racionalista Descartes, “el espíritu humano encierra un no sé qué de divino en el cual fueron depositados las primeras semillas de los pensamientos útiles” (Monroy, 1989, p. 64). Para él existen tres tipos de ideas, las innatas, las adventicias y ficticias. En las ideas innatas están las esencias verdaderas, inmutables y eternas, por ello incita a dudar de las ideas adventicias y ficticias, ya que éstas tienen su origen en el exterior y las invenciones, pues son ficciones del espíritu (Monroy, 1989). Por ello, para alcanzar el conocimiento verdadero (las esencias), apela al uso del método como organizador de la razón. Para él, la razón está distribuida por igual en todos los hombres, y la diferencia entre menor y mayor grado de racionalidad deriva del uso de uno u otro método.

Locke edificó su empirismo al servicio de la ciencia natural, remueve los falsos fundamentos de la verdad para alcanzar el conocimiento verdadero (Monroy, 1989). Locke desdeña el dualismo de Descartes y lo sustituye por otro concepto doble: uno, el sentido interno (la reflexión) con el cual percibimos los actos internos; y el otro, el sentido externo (las sensaciones) con el cual percibimos los objetos (Merani, 1976). Para él, las representaciones mentales de las cosas, las ideas simples, provienen de las sensaciones y la reflexión, y son el material a partir del cual se forma todo el conocimiento, en esta etapa, la mente es pasiva; pero al formar las ideas complejas, es decir, nuevas ideas creadas a partir

<sup>7</sup> Descartes se refiere a la intuición y la deducción como principios innatos del método

de las ideas simples, la mente es activa (Monroy, 1989). Las ideas simples estarían predeterminadas. La correspondencia entre ideas y las cosas estaría ordenada y adaptada por la sabiduría del hacedor.

Merani considera que en las sociales y la psicología ha adoptado el método inductivo tanto los empiristas como racionalistas.

A partir de Locke, tanto empiristas como racionalistas estarán de acuerdo con el hecho de que el conocimiento sale de los datos de la experiencia organizada por la razón, y su oposición en psicología será sobre el origen de esta razón. Para los empiristas, la razón deriva de la experiencia y mientras que para los racionalistas posee su estructura completa antes de su contacto con la experiencia (Merani, 1976, p. 295).

La ciencia moderna busca encontrar leyes universales idénticas en tiempo y espacio, en el mecanicismo adoptado a partir de las leyes fundamentales de Newton hay simetría entre pasado y el futuro, puesto que todo coexiste en un presente eterno (Wallerstein, 2006).

### **Las reflexiones epistemológicas en las ciencias sociales**

La mayoría de los estudiosos sobre la historia de las ciencias glorifican únicamente las teorías institucionalizadas en diferentes épocas; pero, las que difieren del modelo hegemónico los excluyen o silencian. La ciencia moderna, considerado como neutral y objetiva, se impuso como modelo insuperable de concepción del mundo, y el método cuantitativo se adoptó como mecanismo único para producir conocimiento. Este modelo fue cultivado para legitimar determinados conocimientos como verdaderos y desechar otros. Por ello, en los estudios sociales, “el método utilizado no sólo era riguroso y sistemático, sino que llevaba la pretensión de anular cualquier forma de obtención del conocimiento que no siguiera los mismos pasos reglamentados” (Bautista, 2011, p. xv).

La ciencia moderna es producto de una “profunda revolución del pensamiento humano, la revolución mecanicista” (Monroy, 1989, p. 55). En este modelo, las leyes de causa-efecto sirven para explicar todos los fenómenos naturales y sociales.

La idea de que el mundo estaría sujeto a leyes apareció en forma gradual en el pensamiento de Occidente. Muchos historiadores piensan que en esto desempeñó un papel esencial el Dios cristiano concebido como el legislador omnipotente. A Dios todo le es dado. La novedad, la elección o la acción espontánea dependen de nuestro punto de vista humano. El descubrimiento de leyes inmodificables de la naturaleza habría aproximado entonces el conocimiento humano a un punto de vista divino, atemporal (Prigogine, 1994, p. 38)

Al ser profesado el modelo mecanicista en las ciencias sociales, la complejidad de la vida del hombre fue reducida a variables específicas. En el modo en que se asumió el modelo mecanicistas en las ciencias sociales, han convergido dos vertientes: la primera que es dominante, busca aplicar al estudio de la sociedad

todos los principios epistemológicos y metodológicos del estudio de la naturaleza; y la segunda, busca reivindicar principios epistemológico propios que respondan a la especificidad del ser humano (Santos, 2009).

En su empeño por la cuantificación progresiva, la ciencia moderna - de forma similar a la geometría euclidiana que se gestó a partir de postulados ideales axiomáticos - se instaura sobre principios abstractos sin correlato con lo real. En su creciente expansión, la ciencia moderna, se apoya en presupuestos francamente idealistas, recurre exclusivamente a experimentos de ejercicio mental; las leyes científicas son deducidas abstractamente, sin recurrir a los cuerpos reales (Serrano, 1990). Por ejemplo, las teorías del movimiento en el vacío se sitúan completamente fuera de la realidad.

La filosofía que predominó en las ciencias sociales desde los inicios del siglo XIX hasta la primera mitad del siglo XX, fue el positivismo<sup>8</sup>, que a fines de del siglo XIX, convierte al empirismo como la filosofía de las ciencias (González Rey, 1997).

El padre del positivismo, Augusto Comte, asume el compromiso de desterrar de las ciencias: la imaginación y la superstición, y reemplazarlos exclusivamente por la razón (facultad que permite alcanzar explicaciones positivas, es decir, objetivas y verdaderas). Evolutivamente el conocimiento, para Comte, ha superado el reino de la especulación pura y está transitando al reino de la ciencia positiva, que es la ciencia de la modernidad y revolución industrial. Por ello, para él, la física social (sociología), como el último nivel del conocimiento debe adherirse al modelo de las ciencias naturales. Las investigaciones en todas las ramas del conocimiento, para ser positivas, “debían limitarse al estudio de hechos sociales sin tratar de conocer sus causas primeras ni propósitos últimos” (Wallerstein, 2006, p.14).

Por su parte John Stuart Mill, emprende la tarea de dotarle de una metodología a la psicología para que alcance el estatus científico; advierte que la psicología es una ciencia no exacta, pero sí aproximativa y suficiente para la práctica, por ello, invoca a dejar de lado definitivamente la autoobservación como método, ya que podemos obtener el conocimiento del espíritu humano solamente observando a los demás (Merani, 1975).

El positivismo como modelo de racionalidad, en el siglo XIX se extiende a las emergentes ciencias sociales y se convierte en modelo totalitario de la racionalidad científica “que niega el carácter racional a otras formas de conocimiento no pautados por sus principios epistemológicos y reglas metodológicas”<sup>9</sup> (Santos, 2009, p. 21). Esta situación de dominio e imposición sigue vigente en la actualidad. Cuando analizamos el presente de las ciencias y echamos la mirada hacia el pasado

<sup>8</sup> Bunge (2002) considera que el positivismo es una variedad de la filosofía empirista.

<sup>9</sup> Santos cuestiona modelos de ciencia que no pasa por el filtro de la crítica, es decir, por la reflexión epistemológica.

“verificamos con sorpresa que los grandes científicos que establecieron y delimitaron el campo teórico en el que todavía hoy nos movemos vivieron o trabajaron entre el siglo XVIII y los primeros años del siglo XX” (Santos, 2009, p. 17). Además, ellos lejos de someterse a los preceptos y a las reglas canónicas propagadas por metodólogos (en especial los que colocan los instrumentos por delante de la producción teórica), más bien emprendieron sus investigaciones con métodos innovadores.

Los metodólogos empeñados en resaltar las virtudes del método científico dictaminan pautas metodológicas específicas, como si estas fueran los garantes de producción de ideas y teorías científicas. Frente a esta obstinación, la reflexión de Mario Bunge (1983) es lapidaria, “no hay esfuerzo técnico, por grande que sea, ni empírico ni matemático, que pueda ahorrar el trabajo de inventar nuevas ideas, aunque sin duda aquel trabajo técnico puede muy bien disimular la falta de ideas” (p. 347).

Algunos autores frecuentemente citados para reivindicar la especificidad de las ciencias sociales y su metodología son: Dilthey, Husserl y Weber. Dilthey propone el método de comprensión para acceder al significado de las acciones humanas en las ciencias del espíritu<sup>10</sup>, ya que significado verdadero de las acciones son esquivos a la observación directa. Afirma que el hombre solamente puede comprender a sus semejantes, pero la comprensión de la naturaleza está reservada exclusivamente a la providencia. Esta posibilidad de conocer al otro por vía de la comprensión empática otorga a las ciencias del espíritu superioridad frente al conocimiento de la naturaleza, ya que los seres humanos estamos imposibilitados de revelar la esencia de la naturaleza.

Epistemologías tan opuestas en sus afirmaciones evidentes como el dualismo de Dilthey - que no pueden pensar la especificidad del método de las ciencias del hombre sino oponiéndole una imagen de las ciencias de la naturaleza originada en la mera preocupación por diferenciar -y el positivismo- preocupado por imitar una imagen de la ciencia natural fabricada según las necesidades de esta imitación -, ambos en común ignoran la filosofía exacta de la ciencia exactas. [...] Pero puede advertirse que el positivismo efectúa sólo una caricatura del método de las ciencias exactas, sin acceder *ipso facto* a la epistemología exacta de las ciencias del hombre (Bourdieu, 2002, p. 19).

Husserl, por su parte, para captar el verdadero significado de las acciones humanas, apela a la reducción fenomenológica y esgrime una radical crítica de la vida y la contemplación; manifiesta sin reservas su desconfianza por las reglas lógicas del pensamiento como garantes de la validez de las conclusiones. Asegura que al liberar la conciencia del mundo de las apariencias, se logra profundizar en la esencia y acceder a la conciencia trascendental. Esta conciencia estaría depositada

<sup>10</sup> Tanto a las ciencias sociales y humanidades

por igual en todos los individuos, por lo tanto sería universal; por ello, para él, por vía de reducción fenomenológica se accede a la esencia del ser humano.

En ciencias sociales (como indican reiteradamente los metodólogos), los precursores de la metodología cuantitativo y cualitativo, son Durkheim y Weber. El primero establece el estatus científico de la sociología, ciencia de los hechos sociales. Los hechos, así las como las cosas u objetos, ejercen una influencia directa desde el exterior sobre el mundo interno de las personas. Max Weber, apuesta por alcanzar una comprensión objetiva de los actos sociales con precisión, certeza y exactitud, por esta razón, todo investigador tendría que excluir los juicios de valor para captar la tendencia histórica universal de los actos sociales. “La batalla de Weber no consistió en forzar a la sociología enteramente dedicada al objetivismo a que prestara una mínima atención a la subjetividad y a los valores subjetivamente sostenidos” (Bauman, 2002, p. 82). El cuestionamiento formulado por Bauman difiere radicalmente de las posiciones asumidas por algunos metodólogos, quienes en favor a lo cualitativo consideran a Weber como gestor de una revolución epistemológica. Durkheim y Weber nos hablan de hechos sociales y actos sociales respectivamente, ambos autores se adhieren a los presupuestos positivistas para reivindicar la especificidad de su objeto de estudio.

La insurgencia en las ciencias sociales de disciplinas científicas como campos de saber diferenciados de las ciencias naturales, incita el surgimiento del neopositivismo lógico (Nosik, 1991), que como propuesta metodológica compartido por los miembros del Círculo de Viena, busca estandarizar el lenguaje científico para una ciencia unificada. Para esta corriente, para obtener el conocer científico, primero habría que universalizar el lenguaje científico.

El lenguaje científico presenta una jerarquía, la base estaría formada por enunciados observacionales y los enunciados teóricos estarían ubicados en la cúspide; el lenguaje teórico es el más comprensivo y predictivo, es el marco conceptual no interpretado, expresado en lenguaje axiomático (Nosik, 1991). Para los neopositivista, cualquier enunciado para ser considerado como premisa científica debe someterse a la verificación empírica.

Las críticas dirigidas a los principios del positivismo lógico, por los filósofos y científicos, se hicieron tanto desde fuera, como en el interior del Círculo. Se cuestionaron sus deficiencias teórica-metodológicas, y pronto a sus gestores les pasó factura su rechazo a la filosofía. Algunos de sus miembros posteriormente adoptaron posiciones abiertamente contrarias al neopositivismo.

Los materialistas dialécticos dirigieron infinidad de críticas a todas las ciencias “burguesas” y sus métodos. Como alternativa al reduccionismo metodológico del positivismo promueven como método de conocimiento el materialismo dialéctico. Considerado por sus partidarios como la única teoría del

conocimiento, como único método científico verdadero. Por ejemplo, Vostrikov (1970) se expresa en los siguientes términos:

La teoría del conocimiento del materialismo dialéctico [...] revela las leyes generales de todo conocimiento científico, señala el único camino correcto para las investigaciones, arma al investigador con el método genuinamente científico [...], el punto de partida de la teoría del conocimiento del materialismo dialéctico reside en el reconocimiento del mundo objetivo y de su reflejo en su mente humana [...] se basa, en la aceptación de que la conciencia, el pensamiento pueda ser un reflejo veraz de la realidad [...] además, el progreso de la industria moderna y de la técnica se halla directamente ligado al descubrimiento de nuevas leyes de la naturaleza (p. 11)

Estos postulados están más próximos al mecanicismo positivista, que a los enfoques alternativos. Los cuales son indicadores de las amplias coincidencias entre pensadores de distintas posiciones doctrinarias. Detrás de sus abiertas discrepancias se ocultan acuerdos epistemológicos.

Como paradigma universal y determinista, el modelo reduccionista establece una relación lineal entre la ciencia, la tecnología y desarrollo. Para sus defensores, el desarrollo científico -tecnológico es una variable independiente universal que va transformando sociedades y culturas en desarrollo social inevitable, este paradigma “ha establecido la prioridad absoluta de los valores de producción, el trabajo, la predicción y el control” (Lander, 1992, p. 11). El modelo de ciencia propagado en occidente que esconde la ideología neoliberal, se impone a través de múltiples mecanismos sobre el resto del mundo. Sus ideólogos presentan su visión de la sociedad moderna como la formación social más avanzada, y sus conocimientos como objetivos, científicos y universales (Lander, 2000)

No obstante la imposición cultural del paradigma dominante, después de la segunda mitad del siglo XX, toma otros rumbos. La búsqueda de causas y efectos es remplazado por los medios e intereses (González Casanova, 2010). “A la partir de los años sesenta y setenta entra en crisis el modelo clásico de la ciencia caracterizado por el empirismo lógico” (Schuster, 2002, p.34). Por estos años un número creciente de filósofos e historiadores de ciencia plantean versiones alternativas al positivismo lógico, entre ellos, Hanson, Bohm, Toulmin, T. S. Kuhn y Feyerabend (Nosik, 1991).

Los rápidos cambios sociales experimentados después de los años cincuenta, como la independencia de las colonias en otras partes del mundo, aceleraron la necesidad de encontrar modelos capaces de reorganizar y ordenar las crisis experimentadas en Europa, así, se toma relevancia a los nuevos relatos de la historia y el devenir en estos nuevos espacios sociales (Wallerstein, 2006).

La creciente polarización del mundo, la guerra fría, la reafirmación histórica de pueblos no europeos y la expansión del sistema universitario desestabilizan el modelo de conocimiento universal, eurocéntrico; el fin del dominio político del

occidente sobre el resto del mundo significaba al mismo tiempo, el ingreso de nuevas voces al escenario, no sólo en la política, sino también en la ciencia social (Wallerstein, 2006). Modelo hegemónico adopta nuevas estrategias de dominio, sofisticando su aparato técnico-instrumental, e introduce su ideología mediante la comunidad científica; presentando a ésta, como una sociedad anónima neutral, como una corporación transnacional libre de ideologías. Su ideología es distribuida en las universidades y otros centros de investigación en enlatado con etiqueta de ciencia.

Estos cambios sociales generan la necesidad de una amplia reflexión epistemológica acerca de la práctica investigativa, el análisis de las condiciones sociales y los modelos de investigación. Se retoman no solo los planteamientos de pensadores que desarrollaron modelos alternativos a la ciencia reduccionista; sino también de otras epistemologías, los conocimientos o saberes de otras culturas no eurocéntricas. Surge así la necesidad de rehacer historia de las ciencias y creencias.

Para Santos (2009) la ciencia moderna está en un periodo de crisis profunda e irreversible. La ruptura con el modelo hegemónico es iniciada por Einstein, con la teoría de la relatividad, seguido por Heisenberg<sup>11</sup>, con el principio de incertidumbre, el teorema de la incompletitud de Gödel<sup>12</sup>, las teorías de las estructuras disipativas de Ilya Prigogine<sup>13</sup>.

El modelo dominante, construido sobre la cuantificación, califica a la ciencia como la única forma de conocimiento verdadero. La imposición de un tipo de conocimiento desde un lugar privilegiado, desde la “comunidad científica” y los poderes fácticos, es otra forma de fundamentalismo, así, la ciencia moderna se convierte instrumento de poder, de intolerancia y dogmatismo.

**El rigor científico, al estar fundado en el rigor matemático, es un rigor que cuantifica y que, al cuantificar, lo que hace es descualificar, se trata de un rigor que al objetivar los fenómenos, los objetualiza y los degrada, al caracterizar los fenómenos, lo caricaturiza (Santos, 2009, p. 33).**

### **La reflexión epistemológica en psicología**

Por siglos, las cuestiones psicológicas fueron estudiadas y discutidas en el contexto de la reflexión filosófica (Bunge, 2002; Monroy, 1989). La psicología se independizó de la filosofía con el nacimiento de la psicofísica y en adelante alcanzó reconocimiento envidiable, un tiempo, la psicología era parte de filosofía, pero hacia mediados del siglo XIX sufrió la ilusión de haberse emancipado por completo de la filosofía (Bunge, 2002). El desarrollo de los métodos y técnicas en las

<sup>11</sup> El carácter local de las mediciones

<sup>12</sup> Las leyes de la naturaleza fundamentan su rigor en el rigor de las formulaciones matemáticas, pero las matemáticas carecen de fundamento.

<sup>13</sup> En las teorías disipativas convergen las ciencias sociales y ciencias naturales

ciencias naturales otorga seguridad a los científicos para “aplicar estas herramientas en el estudio de la realidad psicológica” (Monroy, 1989, p. 59). Para los historiados, la creación del laboratorio en psicología le da legitimidad e independencia como una nueva disciplina científica.

La psicología rápidamente alcanza reconocimiento público e independencia; siendo actualmente diversos los ámbitos de su investigación. El auge de la psicología se justifica por el desarrollo de las técnicas e instrumentos. En ese escenario Mario Bunge (2002) se cuestiona

**¿Por qué, los psicólogos contemporáneos habrían de preocuparse por la filosofía? Lo sepan o no, les gusten o no, los psicólogos se basan en y utilizan una cantidad de ideas filosóficas, sobre todo las ideas de la mente y la ciencia, [...] esto no tendría que preocupar a nadie, sino fuera porque el reconocimiento tácito está a medio elaborar, es incoherente, a menudo obsoleto, y nunca expuesto a un examen crítico (p. 13).**

En psicología, a pesar de ciertas restricciones para las formulaciones teóricas, algunos investigadores transgrediendo las fronteras de lo psicológico han conseguido incluir al campo psicológico nuevos conceptos, provenientes de otras ciencias. Y muchos de ellos recurriendo a artilugios verbales lograron crear nuevas escuelas psicológicas con ideas importadas de otros campos, como dice Bunge, pero con ideas rara vez frescas. El destacado físico, director del Proyecto Manhattan, Andrés Oppenheimer, en 1956, invoca a los psicólogos de la APA, a no importar nociones provenientes de la física que para ese año, ya no existía en la física (Martínez M., 2010). En psicología, así como se han adoptado con entusiasmo presupuestos teóricos de otras disciplinas, también se apropiaron los recursos metodológicos del positivismo.

La psicología para constituirse en una disciplina particular con estatus científico, adoptó, como garante de su cientificidad, el método de las ciencias naturales. El conductismo, considerado por sus propagadores como la única corriente psicológica capaz de tratar con cosas objetivas, en Norteamérica recibe gran apoyo y difusión durante la segunda guerra mundial.

Para estudiar las conductas es imprescindible su operacionalización<sup>14</sup>. Solamente las conductas y el lenguaje referido a las conductas, se pueden medir. Por medio de la operacionalización, usando instrumentos estandarizados, se objetivan los fenómenos no observables directamente y la falibilidad de las percepciones se minimiza. Con este procedimiento se garantiza su correspondencia con lo real. Lo complejo es reducible a lo simple, por procedimientos analíticos rigurosos, y la variabilidad de cada uno de sus componentes se registra rigurosamente para verificar la relación que guarda con otro componente.

<sup>14</sup> Término que ha sugerido por el físico Britman



En psicología por procedimientos estandarizados se han producido abundantes datos disgregados. Cada nuevo hallazgo es presentado como la mejor explicación del factor principal de determinados procesos psicológicos complejos. La reducción de lo complejo a simples factores es fruto del abandono de la reflexión filosófica en la producción teórica. “La psicología históricamente se preocupó poco de la discusión epistemológica” (González Rey, 2009, p. 206). Absorto en su especialización, los psicólogos no advirtieron los debates acerca del conocimiento científico y los métodos desarrollados en otros campos del saber, entre ellos la física, filosofía, sociología y antropología. En ciencias sociales, las reflexiones sobre el mejor método para la investigación se polarizaron a favor o en contra del método cuantitativo o el método cualitativo. Siendo el objeto de estudio de las ciencias sociales procesos complejos, la balanza en los últimos años se inclinó a favor de los métodos cualitativos. Pero, “la psicología ha sido una de las últimas disciplinas en incorporar al denominado giro cualitativo en las ciencias sociales” (Parker, 2004, p.7).

Algunos propagadores y los mercaderes del instrumentalismo, ofrecen como novedades metodologías denominadas fenomenológicas, pero eluden, como por reducción fenomenológica, la revisión crítica de los fundamentos filosóficos de estas orientaciones, “una posición a lo que los psicólogos han apelado con frecuencia en busca de una alternativa a las posiciones positivistas, ha sido la fenomenología” (González Rey, 1997, p. 8), novedades en las que sus fundamentos filosóficos no han sin sometidas a una profunda reflexión crítica. Como cuestiona Martín-Baró (1986) “los modelos dominantes en Psicología se fundan en una serie de presupuestos que rara vez se discuten y a los que todavía con menos frecuencia se proponen alternativas” (p. 289). Con frecuencia algunos psicólogos han adoptado con entusiasmo determinadas metodologías porque estos están de moda en los centros académicos hegemónicos.

Las metodologías cualitativas se presentan como una alternativa que sustituye las deficiencias en las técnicas e instrumentos de los métodos cuantitativos para la recogida de datos. Empero, no es suficiente hacer distinciones a nivel instrumental entre una u otra metodología, para comprender las particularidades de las metodologías de investigación es necesario profundizar en sus bases epistemológicas. Lo metodológico, para algunos autores tiene un alcance amplio y para otros, más restringido. Taylor y Bogdan (1987) señalan que nuestros supuestos, intereses y propósitos que tenemos nos llevan a elegir una u otra metodología. La metodología implica para ellos: cómo enfocamos los problemas y buscamos soluciones; es decir, lo metodológico sería similar a lo epistemológico.

Para nosotros lo epistemológico está vinculado a los supuestos filosóficos relacionados con la noción de la realidad y el conocimiento, las distintas

concepciones sobre la realidad y las distintas formas de producción del conocimiento, al papel del investigador en la búsqueda del conocimiento y de los actores sociales. Cómo se construye el conocimiento, corresponde a lo metodológico. El problema epistemológico, por otros, es generalmente planteado en relación a la correspondencia entre realidad y verdad, la objetividad del conocimiento y rigurosidad metodológica.

Las reflexiones epistemológicas en las ciencias sociales tomaron dos vías polares, una, la completa asimilación al modelo científico hegemónico, otra, la negación definitiva del carácter objetivos de las ciencias. La epistemología en las ciencias sociales aún está por construirse. Todo investigador necesita realizar una reflexión crítica sobre los fundamentos de las ciencias “para salir de la anarquía conceptual a la que están condenados por su indiferencia ante la reflexión epistemológica” (Bourdieu, 2002, p.13). Los metodólogos totalmente ocupados en la búsqueda del ideal del descubrimiento, dirigen su arsenal de recetas, al investigador definido abstractamente con aptitudes para concretar determinadas normas de perfección (Bourdieu, 2002).

Los partidarios de los métodos cualitativos, en sus intentos de demarcar fronteras entre las ciencias naturales y sociales, rechazan la estadística, las matemáticas, los instrumentos de investigación; de la confrontación pasan a la negación y rechazo de la cuantificación. Ellos focalizan sus cuestionamientos a nivel del método y las técnicas, y no en cuestiones centrales; de ese modo oscurecen las disputas epistemológicas (Paramo, 2011). Anteponer los asuntos metodológicos a los demás aspectos epistemológicos ha limitado la comprensión de los asuntos sociales. La reflexión epistemológica debe preceder a las cuestiones metodológicas. Por ello, “la postura epistemológica que se adopte es la que debe determinar la manera cómo se abordan las estrategias de investigación y la interpretación que se haga de la información recogida” (Paramo, 2010, p. 29).

La reflexión epistemológica tiene como objetivo principal “dotar al investigador de los medios para que el mismo supervise su trabajo científico” (p. 14), con lo cual todo investigador está prevenido de los peligros de “la tentación de que siempre surge de transformar los preceptos del método en recetas de cocina científica” (p. 16), a estas prácticas rutinarias sólo puede oponerse un ejercicio constante de vigilancia epistemológica. (Bourdieu, 2002)

Hay dos tendencias fácilmente reconocibles en la metodología cualitativa (González Rey, 1997, 2000, 2006; véase también, Conde, 1994; Martínez M., 1992, 2010, 2012; Parisi, 2009; Vasilachis, 2006), una que postula rupturas epistemológicas y otra que busca incorporar nuevas metodologías sin salirse de los principios hegemónicos, los últimos son la amplia mayoría. Para González Rey (2000) la investigación cualitativa no es solamente una opción instrumental, sino tiene la naturaleza diferente, “es epistemológica y teórica, y está apoyada en procesos diferentes de construcción del conocimiento” (pág. 33).

En la mayoría de los libros sobre metodología de investigación, las diferencias entre la investigación cualitativa y el método cuantitativo se hacen exclusivamente a nivel técnico instrumental, los autores en la definición de lo cualitativo ponen mayor énfasis en la técnica, mientras que teóricamente se mantienen dentro de los marcos epistemológicos del modelo hegemónico (Parisi, 2009; Conde, 1994; Vasilachis, 2006; Martínez M, 2012). En palabras de Parisi (2009, p. 29) “repasando una amplia bibliografía sobre ciencias sociales y cualitativismo, es difícil encontrar [...] una pausada y detenida reflexión”, acerca de la ausencia o el cambio teórico-metodológico fundamental, es decir, una ruptura epistemológica.

En la gran mayoría de las universidades, los cualitativos asumieron que “la intención por explicar y todo intento por cuantificar era propio de las ciencias naturales y positivistas, mas no de las ciencias humanas” (p. 23), se asumió que el positivismo era el modelo dominante en las ciencias sociales, por ello, las discusiones se centraron en cuestiones menores: cuestiones instrumentales (Paramo, 2011).

Las ciencias en su generalidad están experimentando un giro hacia la complejidad, si bien es cierto que se han reducido en proporción los defensores del positivismo, en las universidades, aún se mantienen muchos intransigentes partidarios y defensores de la ciencia positiva. Así también, en diferentes revistas académicas internacionales indizadas abundan criterios fieles al paradigma cuantitativo.

La enseñanza de las metodologías de investigación en la psicología, no están vinculados a la reflexión epistemológica que advierta las repercusiones en la producción teórica por la metodología asumida. La adopción de recursos técnico instrumentales, dentro de las universidades, en ausencia de una reflexión epistemológica se traduce en la cuidadosa acumulación de datos, el cumplimiento sagrado de pautas metodológicas, la aceptación acrítica de presupuestos teórico-metodológicos, la importación de ideologías procesadas y la imposición de saberes.

Las tesis, que son investigaciones realizadas en las universidades, tanto en el proceso de su elaboración como la sustentación están sujetos a determinadas normas y criterios. Los estudiantes sustentan sus trabajos de tesis frente a los jurados, quienes son los responsables de acreditar la calidad de la investigación. La mayoría de los docentes de Psicología, en el proceso de sustentación<sup>15</sup>, se limitan a verificar el cumplimiento de ciertas normas preestablecidas correspondientes a los parámetros de las ciencias objetivas. Hábito que se asemeja al proceso de diagnóstico clínico en el que se usan criterios de los manuales psiquiátricos para ubicar a los sujetos en determinadas categorías, por adicción de ciertos criterios

<sup>15</sup> En el momento de la sustentación se sacraliza el rigor metodológico, mientras que los aspectos teóricos son subvalorados durante la evaluación.

universales. En el manejo de los criterios de evaluación emerge con fuerza las cuestiones epistemológicas. En particular los árbitros llamados a evaluar los proyectos de investigación no pueden dejar de blandir todo un arsenal de principios generales, marcos de referencia filosófica (Bunge, 2011).

Como dice M. Martínez, los docentes que en la enseñanza de los métodos de investigación en las Universidades, patrocinan el método empírico como única forma de conocer los procesos complejos, permanecen en el nivel de pensamiento concreto de Piaget. Con estas prácticas, reprimen la capacidad creativa del novel investigador y favorecen la acumulación de datos confirmatorios de determinadas teorías elaboradas y procesadas en otros contextos.

Hay que cuidarse de la creencia de que el sujeto de la creación científica es un *automaton spirituale* que obedece a los organizados mecanismos de una programación metodológica construida de una vez para siempre, y por tanto encerrar al investigador en los límites de una ciega sumisión a un programa que excluye la reflexión sobre el programa, reflexión que es condición de invención de nuevos programas (Bourdieu, 2002, p. 18).

Todo investigador principiante o experto se apoya en presupuestos teóricos previos, sobre la naturaleza de su objeto de estudio y del conocimiento. Por esa razón, considero que por honestidad intelectual, todos los investigadores tienen la responsabilidad de declarar los presupuestos filosóficos sobre los que se apoya su trabajo de investigación. Cuando se emprende un trabajo de investigación aparecen los presupuestos epistemológicos en los diferentes momentos: en la elección del tema, los instrumentos, técnicas y métodos; en la priorización de determinados objetivos; y la forma cómo se encara la problemática (Vasilachis, 2006).

En psicología tenemos que reflexionar sobre nuestras concepciones del ser humano; asumir la que los procesos psicológicos son de naturaleza compleja; admitir el riesgo de incurrir en error al focalizarnos en algunos aspectos de la subjetividad social e individual.

A pesar de la tradición ensayística en Latinoamérica (López Segrera, 2000), en los investigaciones psicológicas, al adoptarse el paradigma positivista que favorece la acumulación de datos, se relegó la producción teórica, el cual es fruto de una reflexión permanente y la creatividad. La investigación emerge de presupuestos teóricos y se consume en la producción teórica, que es el objetivo principal y el momento central del proceso de investigación (González, 2000).

La psicología en América Latina se forjó por la influencia directa de las teorías provenientes de Norte (Estados Unidos y Europa) y se desarrolló dentro de los marcos epistemológicos de la psicología objetiva y el psicoanálisis. Durante el siglo XX “fue en gran medida, un reflejo de las psicologías europeas y norteamericanas”

(Alarcón, 2011, p. 39). Alarcón<sup>16</sup> a modo de confesión sincera, admite que “nos hemos adherido a sus corrientes teóricas y defendimos con vehemencia como si fueran nuestras, hemos utilizado sus métodos e instrumentos y replicado sus problemas” (Alarcón, 2011, p. 39), y que lo adoptado “sin espíritu crítico” (Alarcón, 2011, p. 271). Esta confesión nos sorprende, ya que éste autor, ha defendido con vehemencia su devoción a la psicología objetiva y el progreso inevitable que se alcanzará gracias a la formalización de la psicología del futuro (Alarcón, 2000).

El Perú se encuentra entre los últimos, en cuanto a la publicación de investigaciones científicas en las revistas internacionales, los autores peruanos suelen situarse en posición subordinada, y pocas veces son los autores principales de los documentos científicos que se publican en las revistas indizadas (Hernández, 2014). Los escasos trabajos de investigación realizadas en las universidades del país están confinados en los anaqueles de sus centros de documentación. Como cuestiona Alarcón (2011), “la universidad peruana se comporta más como una entidad formadora de profesionales que como centro de investigación” (p. 271). En este contexto aparece la nueva Ley Universitaria (2014), el cual consigna que uno de sus principales fines, es la producción científica; en esta norma está explicitada la adhesión de sus defensores a la ciencia objetiva, que prioriza el momento empírico. Con este instrumento legal se institucionaliza los cánones de cientificidad dominante, el conocimiento totalitario, exclusivo y excluyente. Esta imposición de un modelo determinado se agrava por la escasa producción epistemológica actual en las ciencias sociales, que sea capaz de hacer frente al paradigma hegemónico formulando sus propios presupuestos teóricos. El panorama de las ciencias sociales en general y la psicología en particular en el país es crítica, si no se independiza teórica y metodológicamente de los cánones de las ciencias naturales y el eurocentrismo, continuará imperando el colonialismo académico.

La psicología en el Perú presenta particularidades que son singulares en las diferentes regiones y también comparte problemáticas similares. A partir de sus estudios sobre la Historia las Investigaciones en el país, Alarcón (2011) señaló que “al terminar el siglo, la investigación psicológica peruana continúa siendo predominantemente correlacional, descriptiva y exploratoria” (p. 247). Esa situación corresponde a los cánones del modelo empirista, promovida y celebrado por los seguidores de Walter Blumenfeld, entre ellos León (1986) y Alarcón (2000). El triunfo de la psicología objetiva cientificista en las universidades se impuso a los modelos alternativos. Desde otra posición epistemológica Delgado (1964) advertía que “la ciencia no puede ofrecer al hombre la verdad absoluta ni un orden de ideas capaz de iluminar la existencia” (p. 2). Recién en los últimos



<sup>16</sup> Considerado actualmente como uno de los psicólogos más destacado del Perú

años a partir de las discusiones sobre la importancia de los métodos cualitativos para estudiar la complejidad de lo psíquico, se retoman posiciones más abiertas y matizadas como los que ha defendido Honorio Delgado.

Más del 80% de las tesis de los últimos 20 años de la Escuela Profesional de Psicología, de la Universidad Nacional de San Agustín, son correlacionales y descriptivos. Predominan las tesis que correlacionan dos factores. Aquí es difícil encontrar trabajos originales. Las bases doctrinarias y teóricas de la psicología soviética fueron adoptadas con entusiasmo y por algunos han sido consideradas como verdades universales que debían de ser aplicados para mejorar las condiciones de existencia de los individuos. A pesar de contar con amplias bases filosóficas, la psicología soviética fue reducida a lo fisiológico, lo sociológico o al materialismo dialéctico. La mayoría de los docentes y estudiantes que recibieron formación teórica en psicología soviética, al no encontrar recursos técnicos e instrumentos aplicables en su práctica profesional, se han alejado desencantados de este enfoque. La situación se agudiza por la escasa preparación filosófica e histórica de los docentes y estudiantes. La reflexión filosófica o epistemológica ha estado ausente, en la misma psicología soviética, se consideraba que esta psicología estaba edificada sobre bases científicas demostradas, es decir, sobre leyes, principios y categorías universales. Si bien es cierto que las primeras reflexiones epistemológicas en psicología cobran fuerza en los años 60 y 70, dichas reflexiones en el contexto regional aún no aparecen con fuerza.

La psicología dialéctica adoptada por algunos psicólogos de Arequipa, en el calor de las confrontaciones ideológicas, aún perdura. Sin embargo, esta psicología más próxima a la psicología objetiva, con referentes casi sagrados, ha descuidado la producción local, la producción teórica en coherencia con las particularidades psicológicas de los sujetos de estudio y la diversidad intercultural del país.

### **Consideraciones finales**

La filosofía griega y medieval han sido los cimientos sobre las que se edificó la ciencia moderna eurocéntrica, modelo que sacraliza e impone el conocimiento científico y su cultura  que considera superior  a otras formas de conocimiento, este modelo descalifica algunas creencias. Desconoce que en sus propias bases están ciertos mitos, como el mito del progreso y el carácter universal de sus preceptos.

Las universidades de país se han especializado exclusivamente en la formación de profesionales y han descuidado la formación de investigadores (Alarcón, 2010). Actualmente, las universidades del Perú están enfocadas en realizar diversos cambios y una de ellas está vinculada a dar mayor impulso a las investigaciones o producciones científicas. Una de las formas de fortalecer el debate y la reflexión filosófica sobre las producciones científicas es explicitar la orientación y los fundamentos epistemológicos sobre las que se apoya los trabajo de investigación.

La reflexión epistemológica en la psicología y las ciencias sociales tiene que apoyarse en los fundamentos filosóficos, ontológicos, axiológicos y metodológicos de su objeto de estudio. Mientras que la producción teórica tiene que constituirse en el momento central de toda investigación (González Rey, 2006).

Para estudiar procesos complejos de vida se tiene que respetar la naturaleza compleja del objeto de estudio. Lo cualitativo es una de las características fundamentales de las realidades complejas. Cuando el investigador asume el compromiso con su producción teórica, con su trabajo y su aporte personal, y se implica con los sujetos de su investigación, mantiene una vigilancia crítica frente mecanismos despersonalizados de obtención de información, el ocultamiento y exclusión de los valores personales.

Sin una ruptura epistemológica y una nueva forma de pensar la complejidad, no habrá independencia cognitiva. Convergemos hacia el pluralismo epistemológico y la resistencia epistémica frente a la imposición del modelo hegemónico de las ciencias. La ecología de los saberes nos capacita para tener una visión más amplia de lo que sabemos así como de lo que no sabemos (Santos, 2009).

## REFERENCIAS

- Alarcón, R. (2000). *Historia de la psicología en el Perú: de la colonia a la república*. Lima, Perú: Universidad Ricardo Palma.
- Alarcón, R. (2011). *Ensayos sobre la psicología contemporánea*. Lima, Perú: Universitaria.
- Bauman, Z. (2002). *La hermenéutica y las ciencias sociales*. Buenos Aires, Argentina: Nueva visión.
- Bautista, N. (2011). *Proceso de investigación cualitativa*. Bogotá, Colombia: El manual moderno.
- Bourdieu, P. (2002). *El oficio del sociólogo*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Bunge, M. (1983). *La investigación científica*. Barcelona, España: Ariel.
- Bunge, M. y Ardila, R. (2002). *Filosofía de la psicología*. México D. C.: Siglo XXI.
- Conde, F. (1994). Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en el contexto de la historia de las ciencias. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (ed.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación social* (pp. 53-68). Madrid, España: Síntesis.
- Delgado, H. y Iberico, M. (1964). *Psicología*. Barcelona, España: Científica-médica.
- González Casanova, P. (2004). *Las nuevas ciencias y las humanidades: De la academia a la política*. México D. C.: Anthropos.
- González Rey, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. La Habana, Cuba: Pueblo y educación.
- González Rey, F. (2000). *Investigación cualitativa en psicología. Rumbos y desafío*. México D. C.: Thomson.

- González Rey, F. (2000). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Guatemala: ODHAG.
- González Rey, F. (2009). Epistemología y ontología: un debate necesario para la Psicología hoy. *Revista diversitas – perspectivas en psicología*, 3 (2), 205-224.
- Hernández, R. (2014). *¿Quién escribe más y sobre qué? Cambios recientes en la geopolítica de la producción científica en América Latina y el Caribe*. Recuperado de <http://198.57.164.64/~iepor/textos/DDT/quienescibemas.pdf>.
- Lander, E. (1992). *La ciencia y la tecnología como asuntos políticos. Límites de la democracia en la sociedad tecnológica*. Caracas, Venezuela: Nueva sociedad.
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Léon, F. (1986). *Psicología y la realidad peruana. El aporte objetivo*. Lima, Perú: Mosca azul.
- Ley Nº 30220 (2014). Ley Universitaria. Lima, Perú.
- López Segrera, F. (2000). Abrir, impensar, y redimensionar las ciencias sociales en américa Latina y El Caribe. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, Perspectivas latinoamericanas* (172-192). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Martín-Baró, I. (1998). *Psicología de la liberación*. Madrid, España: Trotta.
- Martínez M., M. (1992). *Psicología humanista: fundamentación epistemológica, estructura y método*. México D. C.: Trillas.
- Martínez M., M. (2010). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México D. C.: Trillas.
- Martínez M., M. (2012). *Nuevos fundamentos de la investigación científica*. México D. C.: Trillas.
- Merani, A. (1976). *Historia crítica de la psicología: de la antigüedad griega hasta nuestros días*. México D. C.: Grijalbo.
- Monroy, Z. (1989). Racionalismo y empirismo en la construcción de la psicología científica: Locke y Descartes. En A. Medina (ed.), *Psicología y epistemología: hacia una psicología abierta*. (pp. 53-86). México D. C.: Trillas.
- Nosnik, A. (1991). *El desarrollo de la comunicación social: un enfoque metodológico*. México D. C.: Trillas.
- Paramo, P. (2011). *La investigación en las ciencias sociales: estrategias de investigación*. Bogotá, Colombia: Universidad Piloto de Colombia un espacio la evolución.
- Parisi, A. (2009). Algunas reflexiones epistemológicas acerca de las ciencias sociales y la investigación cualitativa. En A. Merlino (coord.), *Investigación cualitativa en las ciencias sociales: temas problemas y aplicaciones*. Buenos Aires, Argentina: CENGAJE Learning.
- Parker, I. (2004). Investigación cualitativa. En P. Banister, E. Burman, I. Parker, M. Tindall y C. Tindall (ed.), *Métodos cualitativos en psicología* (pp. 13-31). Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.



- Pérez Tamayo, R. (1998). *¿Existe el método científico?* México D. C.: FCE.
- Prigogine, I. (1994). *¿El fin de la ciencia?* En F. Schnitman (ed.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Santos, B. (2011). *Una epistemología del Sur*. México D. C.: Siglo XXI
- Schuster, F. (2002). *Filosofía y método de las ciencias sociales*. Buenos Aires, Argentina: Manatíal.
- Serrano, J. (1990). *Filosofía de la ciencia*. México D. C.: Trillas.
- Taylor, R. y Bodgan, S. J. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Valles, M. (1998). *Técnicas cualitativas en la investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Síntesis sociológica.
- Vasilachis. I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.
- Vostricov, A. (1970). *Teoría del conocimiento del materialismo dialéctico*. Bogotá, Colombia: Sudamericana
- Wallerstein, I. (2006). *Abrir las ciencias sociales*. Madrid, España: Siglo XXI.

---

**Correspondencia:**

Marco Nina Condori  
Centro de Investigación Psicológica Histórico-Cultural  
Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa  
marco\_nina24edu@hotmail.com

**Cita:**

Nina Condori M. (2016) El metodologismo y las reflexiones epistemológicas en psicología y las ciencias sociales. Rev. Epist. Psicol. y Cs. Soc.1 (1): 59-79



# Aproximaciones a la resignificación de las representaciones sociales

Redefining approaches to social representations

Ruth Máiori Quispe Carcasi

Huver Edgard FERIA Lázaro

Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa

Centro de Investigación Psicológica Histórico-Cultural, CIPS HC

Recibido: 30-04-2015

Aceptado: 12-12-2016

Publicado: 10-04-2016

## Resumen

El estudio de las representaciones sociales, iniciado por Moscovici, ha constituido un campo del conocimiento sobre el sentido común, que se ha extendido fácilmente hacia otras ciencias, debido a su versatilidad y apertura a los usos que se le otorgaba. La teoría de las representaciones sociales es predominantemente un análisis socio-cognitivo, en el que, en gran medida, se ha desvinculado o considerado poco relevante la subjetividad como objeto de estudio. El presente artículo busca aproximarnos a dicha teoría haciendo énfasis en los aportes de Fernando González Rey sobre la Teoría de la Subjetividad, desde la perspectiva histórico-cultural, además de reflexionar sobre la construcción del conocimiento a partir de las mayorías populares, como lo mencionara Ignacio Martín Baró. Por ello esperamos propiciar el uso de las representaciones sociales como forma de estudio de la sociedad, que en contraposición a un análisis positivista, complejice los sentidos subjetivos emergentes en las relaciones sociales. El conocimiento, consideramos, debe estar al servicio de procesos emancipatorios, de tejidos sociales vivos, que consideren al sujeto desde un carácter activo como producto y productor de su historia.

**Palabras clave:** Representaciones sociales, subjetividad, sentidos subjetivos, Fernando González Rey, Ignacio Martín Baró.

The study of social representations initiated by Moscovici, has been a field of knowledge about common sense, which is easily spread to other sciences, because of their versatility and openness to the uses to which it granted. The theory of social representations is predominantly a socio-cognitive analysis, which largely has been disconnected or considered of little relevance subjectivity as an object of study. In this article we approach the redefinition of the theory emphasizing the Fernando Gonzalez Rey contributions on the theory of subjectivity from the historical and cultural perspective, and to reflect on the construction of knowledge from the popular majority, as mentioned Ignacio Martin Baro, so hopefully encourage the use of social representations as a way to study society, as opposed to a positivist analysis, subjective senses complejice emerging social relations. Knowledge, we believe must be at the service of emancipatory processes of live social fabric, to consider the subject from an active character as a product and producer of its history.

**Keywords:** Social representations, subjectivity, subjective senses, Fernando Gonzalez Rey, Ignacio Martin Baró.

Las representaciones sociales -en adelante “RS”- han constituido una teoría en crecimiento, que se ha extendido hacia otras ciencias; sin embargo, este uso diversificado no ha sido mecánico, por ello el uso a veces desvirtuado de sus orígenes, podría ser un motivo de crítica, como de un estimable signo de apertura. Pues “no hay sino múltiples definiciones de las RS, esta polisemia es para algunos de nosotros su riqueza, hace de ellas una teoría abierta, compleja, como complejo es su objeto de estudio.” (Banchs R., 2007). En el presente artículo pretendemos contribuir al replanteamiento progresivo de la teoría de las representaciones sociales, pues una teoría constituye una zona de sentido, que en múltiples desdoblamientos complejiza su objeto de estudio. En este entender, nos situamos en el proceso de surgimiento y desarrollo histórico de esta teoría; posteriormente visibilizamos ausencias en su constitución teórica, que en consideración a su importancia nos conduce a resaltar los aportes teóricos de Fernando González Rey como exponente de la Teoría de la Subjetividad desde una perspectiva histórico-cultural. Desde esta perspectiva las representaciones sociales son percibidas como producciones subjetivas, que profundizamos en el siguiente apartado, haciendo énfasis en la relación de la subjetividad social y las representaciones sociales como constituyentes de la configuración de esta subjetividad. Es necesario cuestionar el papel del sujeto frente a un orden social determinado que lo limita, configurándose una subjetividad social hegemónica que persigue anular al sujeto como elemento tensionador. Desde los aportes de Ignacio Martín Baró hacia una psicología al servicio de las mayorías populares, encontramos afinidades que nos permiten revalorar las representaciones sociales como formas de conocimiento del sentido común, de los saberes de quienes ocupan el lugar de los dominados, quienes históricamente han sido desplazados. A su vez dejamos pendiente un debate posterior hacia la discusión de las representaciones sociales, los estudios descoloniales, los estudios de género, teorías feministas, paradigmas del protagonismo, entre otros.

### **Un recorrido histórico en la formación de la teoría de las representaciones sociales**

Para fines de su comprensión, es preciso iniciar el presente apartado haciendo referencia a la definición de Representación Social, concepto postulado por Serge Moscovici (1973, XIII) como:

Sistemas de valores, ideas y prácticas que tienen una doble función: en primer lugar, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo social y material y dominarlo; y, en segundo término, permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad, aportándoles un código para el intercambio social y un código para denominar y clasificar de manera inequívoca los distintos

aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal. (Citado por Duveen & Lloyd, 2003)

El auge de estudios sobre representaciones sociales en las ciencias humanas se debe a que permite generar visibilización, estudiar diversas problemáticas, fenómenos y procesos que sobrevienen en la sociedad. El psicólogo social y epistemólogo Serge Moscovici en la década de los 60 introdujo el concepto de Representación Social en la Psicología Social con la publicación de su tesis de doctorado en 1961 titulada *El Psicoanálisis, su imagen y su público*, dentro del marco de la “construcción de una psicología social del conocimiento”(Duveen, 2007, pág. 8), que permitiera conocer como “el psicoanálisis se instaló en el pensamiento popular en Francia”(ibíd.), cómo determinadas categorías elaboradas en el psicoanálisis pasaron a formar parte del sentido común de las personas en dicho país.

Una de las cuestiones que llevaron a Moscovici a plantear la teoría de las representaciones sociales fue superar una gran dificultad que se presentaba en la sociología y psicología; donde, “al construir explicaciones sociales para fenómenos sociales, estos sociólogos [Weber, Simmel y Durkheim], necesitaron también introducir alguna referencia a los procesos psicológicos para dar coherencia e integridad a sus análisis” (Duveen, 2007). El mismo hecho se repetía en la psicología en relación a la sociología: existía cierta exclusión de categorías y conceptos entre ambas para dar alcance en las explicaciones de los fenómenos en cuestión, situación que hubiera podido poner en zozobra el estatus de ciencia de ambas. Desde un análisis actual, todavía se arrastra el sistema de pensamiento dicotómico: lo individual y lo social, lo personal y lo público, lo psicológico y lo sociológico; sin embargo, consideramos que las teorías, y en este caso particular, la de las representaciones sociales, deben ser reconstruidas continuamente, por lo cual referimos más adelante aportes teóricos que nos permitan complejizar dicha teoría.

Según Araya Umaña (2002), dentro de los antecedentes teóricos que influenciaron a Moscovici se encuentran: El concepto de Representaciones colectivas de E. Durkheim; el estudio de las funciones mentales en sociedades primitivas de L. Levy-Bruhl; los estudios sobre la representación del mundo en los niños de J. Piaget; y la teoría sobre la sexualidad infantil de S. Freud. Asimismo, en la actualidad se está produciendo una revisión teórica del diálogo abierto entre las representaciones colectivas de Durkheim y las representaciones sociales de Moscovici, ya que según Ramírez Plascencia (2002) “podría ayudar a reconsiderar el lugar del concepto [representaciones sociales] dentro de una teoría general de las sociedades modernas[...]”(pág. 18) o según Farr (1998) “recuperar la dimensión cultural de la teoría de las representaciones sociales”(citado por Ramírez Plascencia, 2007). Sea como fuere, el interés actual por la teoría de las

representaciones sociales está ganando protagonismo como un acercamiento al estudio de la realidad social.

Diversos investigadores trabajaron directamente con S. Moscovici, primeramente en el Laboratorio de Psicología Social de París y después en la VI Sección de la Escuela Práctica de Altos Estudios, llamada más tarde Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales; entre los cuales podemos mencionar a: Claudine Herzlich que estudió las representaciones sociales sobre la salud y la enfermedad; Denise Jodelet con sus estudios sobre representaciones sociales sobre la locura; Michel-Luis Rouquette con sus estudios de representaciones sociales y política, Jean-Claude Abric que inauguró los estudios desde el estructuralismo en representaciones sociales en la llamada Escuela de Aix en Provence junto a Claude Flament, Christian Guimelli, Pascal Moliner; Willem Doise en Ginebra; también investigadoras Latinoamericanas como María Auxiliadora Banch en Venezuela, Ángela Arruda en Brasil (Alzamora & Campagno, 2006). Otros investigadores como Sandra Jovchelovitch con sus estudios acerca de las representaciones sociales como espacio entre el individuo y la sociedad, articulando sujetos, objetos y actividades; los trabajos de Ivana Markova sobre dialogicidad y representaciones sociales; Gerard Duveen con sus trabajos de articulación de lo individual y lo colectivo en procesos micro-genéticos de socialización; C. Howarth con la teoría de las representaciones sociales y la identidad social (Rateau & Lo Monaco, 2013). Robert Farr, Tania Rodríguez Salazar y Alfredo Guerrero en México, entre otros.

La amplitud en su uso obedece a su gran versatilidad. En la construcción de una representación social, existen diversas ópticas para formular su elaboración, Jodelet (1986) considera las siguientes:

1. Se limita a la actividad cognitiva a través de la que el sujeto construye su representación.
2. Otorga acento a los aspectos significantes de la actividad representativa, considerando al sujeto como productor de sentido, como la expresión de una sociedad determinada.
3. Trata a la representación como una forma de discurso y desprende sus características de la práctica discursiva de sujetos situados en la sociedad.
4. Se toma en mayor consideración la práctica del sujeto, como actor social inscrito en una posición o lugar social.
5. El juego de las relaciones intergrupales desde las interacciones determina la dinámica de las representaciones.

6. El sujeto como portador de las determinaciones sociales, basa la actividad representativa en la reproducción de los esquemas de pensamiento socialmente establecidos. (pág. 480)

En ese sentido, la construcción de las representaciones sociales se ha dado dentro de una tradición que otorgaba mayor preponderancia a un aspecto por encima de los otros; sin embargo es posible continuar las reflexiones buscando una postura que integre mejor algunas de éstas ópticas y revalore la representación social.

### **Las representaciones sociales como producción subjetiva**

Desde nuestra interpretación, la teoría de las representaciones sociales inaugura una nueva zona de sentido para la investigación en las ciencias sociales, al destacar el aspecto simbólico de la interacción humana, de las relaciones sociales y sobre todo al considerar lo social como un espacio de construcción a nivel simbólico por los miembros de una comunidad, existen aspectos que han sido dejados de lado o están por desarrollarse. Uno de ellos es el tema de la afectividad como constituyente en la construcción de las representaciones sociales. Si tomamos en cuenta la constitución multidimensional del ser humano, lo afectivo no podría estar desvinculado con lo simbólico. En ese sentido, destacamos los trabajos de González Rey sobre la redefinición de las representaciones sociales como constituyente de la subjetividad social, incluyendo como eje central el tema de la afectividad como componente de la subjetividad. Al respecto señala:

Las RS representan las formas organizativas del espacio simbólico en que la persona se desenvuelve. La realidad aparece a través de las RS de los discursos que forman el tejido social, mediante los cuales los sujetos individuales, relacionados en un determinado espacio social, configuran el sentido subjetivo de las esferas de su vida y se atribuyen una significación a sí mismos en sus relaciones con los otros. Esta organización simbólica del medio social es también un aspecto central en la constitución del sentido de conjuntos complejos de emociones del sujeto; sin embargo, las RS están constituidas por complejos núcleos emocionales que, asociados o no a procesos de significación, se integran desde zonas diferentes de la experiencia humana a la configuración de una RS concreta. Las RS representan complejas síntesis de sentido y significación que permiten momentos de inteligibilidad de innumerables procesos sociales inasequibles a la conciencia. (2002b, pág. 112)

El autor avanza en la comprensión de la teoría de las representaciones sociales otorgando mayor importancia a las emociones en la constitución de la dimensión subjetiva de las representaciones sociales. Asimismo, Pombo de Barros & Arruda Silva (2010), trabajaron las afinidades entre la teoría del desarrollo



emocional de D. Winnicott y la teoría de las representaciones sociales de S. Moscovici, apuntando al papel de la afectividad en la construcción de la representación social (pág. 551).

Cuando se aborda la temática de la afectividad, generalmente se hace desde los enfoques organicistas-biológicos, dejando de lado la constitución cultural-social del individuo, bajo el argumento de que la afectividad interfería en el acercamiento al conocimiento del mundo objetivo. Si se asume, como afirma la socióloga E. Illouz (2007), que “la construcción del capitalismo se hizo de la mano de la construcción de una cultura emocional muy especializada y que cuando nos concentramos en esa dimensión [en sus emociones, por así decirlo] podemos descubrir otro orden en la organización social del capitalismo” (pág. 18), pasa a ser considerada en una nueva representación social del capitalismo, que va más allá del sistema político-económico de nuestra sociedad, pensando las relaciones de poder a nivel afectivo, dando lugar a la subjetividad en la construcción de la sociedad.

El tema de los afectos es una cuestión pendiente en la construcción de las representaciones sociales. No nos referimos al retorno a una emocionalidad solipsista, aprisionada en la intimidad de cada persona, pues los sentimientos activos sólo pueden ser producidos del sensible encuentro entre los sujetos “[...] de una afectividad ética-política, inconcebible sin la presencia del otro” (Rocha Brandão, 2011). Es decir en el encuentro con el otro. L. Vigotsky manifestaba en la discusión acerca de los sentimientos inferiores como propio de los animales y sentimientos superiores como propios del hombre, que “no existe emoción que por naturaleza sea superior, como no existe emoción que por naturaleza independiente del cuerpo, no esté unida a éste [...] la diferencia radica en su riqueza y complejidad” (2004, pág. 213). Complejidad y riqueza de la emoción adquirida en la vida cultural e histórica del hombre que constituye y es constituyente de las representaciones sociales.

González Rey (2002) define a la subjetividad, como “forma ontológica de lo psíquico cuando pasa a ser definido esencialmente en la cultura, a través de los procesos de significación y de sentido subjetivo que se constituyen históricamente en los diferentes sistemas de actividad y comunicación humanas.” (pág. 22)

Esta visión de la subjetividad como expresión dialéctica de las relaciones humanas, nos invita a resignificar las representaciones sociales como “producciones simbólico-emocionales compartidas, que se expresan de forma diferenciada en la subjetividad individual, y desde ahí representan una importante fuente de sentido subjetivo de toda producción humana” (González Rey, 2008, pág. 237). Aquí mencionamos el sentido subjetivo, como un concepto que “representa una vía para producir inteligibilidad sobre efectos sociales no significados” (González Rey,

2011a, pág. 91). La introducción de la categoría de sentido subjetivo al estudio de las representaciones sociales permite mayor facilidad en la comprensión de éstas como formaciones subjetivas en que se integran la subjetividad social e individual (González Rey, 2002b, 2008, 2011b). Como podemos ver, bajo esta concepción las representaciones sociales tienen “zonas de sentido subjetivo no explícitos que deben ser construidas indirectamente en la investigación” (González Rey, 2005, 2011b, pág. 92), es por ello que es destacable la importancia de la investigación cualitativa desde una perspectiva constructivo-interpretativa.

### **Subjetividad social y representaciones sociales**

Es necesario estudiar las representaciones sociales como una vía de inteligibilidad de una subjetividad social en que las representaciones sociales son solo uno de los tipos de producción subjetiva (González Rey, 2011a). Es decir la subjetividad social se presenta en las representaciones, los mitos, las creencias, la moral, la sexualidad, etc. y está atravesada por los discursos y producciones de sentido que configuran su organización imaginaria como lo dijera Castoriadis (González Rey, 2006).

Históricamente las disputas entre lo imaginario y la razón atravesaron el debate religioso, filosófico, artístico y finalmente científico, revelando espacios de resistencia al racionalismo y al positivismo (Coin de Carvalho, 2002). En las Ciencias Sociales lo imaginario ha sido “asociado a lo primitivo, a lo sin razón – o sin ciencia – conjunto de imágenes, mitos o alegorías que caracterizan un pensamiento infantil y, por tanto, sin importancia.” (Ídem, pág. 27). Sin embargo, entendida como constituyente de una subjetividad social, que configura las representaciones sociales de un espacio social, es necesario valorar la contribución de lo imaginario a la comprensión de la subjetividad humana en su complejidad. Con ello no se absorta en un solipsismo ficticio, sino se pretende integrar las dicotomías que nuestras ciencias han naturalizado, las mismas que han contribuido a la fragmentación del conocimiento, y por consiguiente al ser humano y los procesos que le atañen.

González Rey (1996), define a las Subjetividad Social, como:

“El sistema integral de configuraciones subjetivas (grupales o individuales) que se articulan en los distintos niveles de la vida social, implicándose de forma diferenciada en las distintas instituciones, grupos y formaciones de una sociedad concreta. Estas formas tan disímiles guardan complejas relaciones entre sí y con el sistema de determinantes de cada sociedad concreta, aspectos que deben ser integrados y explicados por la Psicología Social.”(págs. 99-100)

Desde la perspectiva histórica-cultural, González Rey introduce la categoría de sentido subjetivo, partiendo del concepto de sentido que diera Vigotsky, quien en Pensamiento y lenguaje, la conceptualizaba como “el agregado de todos los hechos psicológicos que aparecen en nuestra conciencia como resultado de la

palabra" (Citado por González Rey, 2011 b, pág. 78), este agregado incluye las formaciones cognitivas y afectivas en una unidad de sentido (Ídem. Pág. 79). Vigotsky ya postulaba implícitamente el carácter complejo de las formaciones psicológicas; sin embargo, González Rey postula al sentido subjetivo como constituyente y piedra angular de la subjetividad, que define como "una unidad simbólico-emocional que se organiza en la experiencia social de la persona, en la cual la emergencia de una emoción estimula una expresión simbólica y viceversa"(González Rey, 2008, pág. 234), todo ello en un proceso de complejas configuraciones subjetivas sobre la experiencia. Los sentidos subjetivos no son exclusivos de las experiencias individuales, pues se configuran en las relaciones diferenciadas del sujeto en los espacios de la vida social.

En referencia a la tradición dicotómica del pensamiento hegemónico, la subjetividad social actúa como un espacio de articulación entre lo individual y lo social, concibiendo a la persona como un sistema complejo en los múltiples sistemas sociales en que actúa, portador de su "subjetividad" desde los espacios sociales en que se desenvuelve. Se enfatiza entonces el carácter heterogéneo y complejo de la subjetividad social, y se rompe con el carácter de externalidad que, durante largo tiempo, se atribuyó a lo social en relación con lo individual. En este sentido, el estudio de la Subjetividad Social tiene un carácter constructivo-interpretativo, en donde no se considera datos a las producciones del sujeto investigado, sino construcciones de un momento del diálogo inaugurado por el investigador, quien en todo momento va levantando indicadores que lo llevarán a postular hipótesis sobre sentidos subjetivos que se configuran en los sujetos estudiados.

### **La subjetividad social hegemónica y el sujeto contrapuesto al orden social**

Existe en el sujeto un carácter histórico, que manifiesta su historia personal y social, en su configuración subjetiva actual, sin embargo se reafirma su carácter activo por su capacidad de producir sentidos subjetivos, contradictorios con aquellos que caracterizan a la subjetividad social hegemónica en ese momento, y en las condiciones en que se generan(González Rey, 2011a). El sujeto es social por su génesis, histórico-cultural en su relación con los otros; sin embargo, "él representa una tensión y ruptura permanente con lo social instituido" Ídem.

A su vez, Touraine defiende la idea del sujeto que confronta el orden social: "La afirmación del sujeto, antes defensiva que conflictiva, debe imponerse a través de contraofensivas en el espacio público, lo que implica un conflicto con las fuerzas económicas y con el poder. El sujeto es un concepto fundamentalmente no social, porque el orden social es el antisujeto. Me defiendo contra lo social y lo reconstruyo" (Touraine, 2002, citado por González Rey, 2011, pág. 114)

El sujeto existe en una trama relacional que se desarrolla en un estado de contradicción frente a lo hegemónico constituyente de los espacios sociales, estos espacios limitan la expresión del sujeto como singularidad, es en la confrontación donde el sujeto reconstruye lo social, otorgando una dinámica permanente a su posicionamiento como sujeto activo.

En relación al carácter activo del sujeto y las formas en que la Psicología la ha configurado, Martín Baró nos menciona:

“La psicología política pretende una reconstrucción del objeto de la psicología devolviéndole al ser humano a su sociedad y a su historia, es decir, recuperando su existencia personal social. Ello requiere ante todo considerar al ser humano en su exterioridad e interioridad. El ser humano es una realidad objetiva en el ámbito de una sociedad y, por tanto, objeto y sujeto en las circunstancias, producto y productor de unas condiciones materiales, interlocutor y referente de unas relaciones sociales. Pero el ser humano es también una realidad subjetiva, generador de una perspectiva y una actividad y, por tanto, productor de una historia personal y social y portador de una vivencia” (1991, pág. 34).

Se resalta aquí el carácter activo del sujeto, como producto y productor, en tanto existe en condiciones específicas y se desarrolla en diferentes espacios sociales, productor de una historia (personal y social) y portador de vivencias. El sentido que cada momento tiene para el sujeto individual, es un elemento dinamizador permanente de los distintos sujetos sociales en un momento histórico concreto. La pérdida del sentido y del interés en el sujeto individual tiende a reproducirse en sus sistemas de relaciones, y puede llegar a caracterizar la expresión de un sujeto social concreto.

A su vez, Martín Baró menciona, “la nueva perspectiva tiene que ser desde abajo, desde las propias mayorías populares oprimidas. ¿Nos hemos preguntado alguna vez seriamente cómo se ven los procesos psicosociales desde la vertiente del dominado en lugar de verlos desde la vertiente del dominador?” (1998, pág. 297). Si bien el autor no hace referencia a las representaciones sociales, en el tema que nos atañe en este artículo, entendemos una posición de apertura desde las propuestas de Martín Baró hacia la resignificación de las representaciones sociales y su contribución a la construcción de una Psicología más comprometida con los oprimidos. Asimismo, que complejice la emergencia de sentidos subjetivos en la configuración de una subjetividad social que permita mejores formas de praxis, orientadas al compromiso social con el ser humano, y con mayor dedicación, de quienes han sido silenciados históricamente, a quienes se ha negado la validez de sus argumentos. Los que, entendidos como sujetos con un carácter activo, pueden generar cuestionamientos y alternativas contraofensivas al orden social establecido.

## Confluencia con otras teorías y paradigmas, hacia la comprensión compleja y emancipadora

En la actualidad, la teoría de la complejidad, desarrollada por E. Morin (1990), plantea la constitución multidimensional de los fenómenos y procesos humanos, y la necesidad de su abordaje desde la perspectiva de la complejidad, en oposición al “paradigma de la simplicidad” que ha caracterizado hasta la actualidad los estudios en las ciencias hombre. El pensamiento complejo se caracteriza como “un tejido [...] de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. [...] la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. [...] se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre...” (Ídem, pág. 32). Esta perspectiva abierta por Morin demanda su incorporación en la discusión con la teoría de las representaciones sociales, resaltando la necesidad de contribuir a la consideración de los múltiples elementos en la constitución de las representaciones sociales y de la necesidad de su abordaje a partir de la perspectiva de la complejidad.

Otra de las teorías relacionadas con la construcción y producción del conocimiento de los saberes desde el otro, es la Epistemología del Sur desarrollada por De Sousa Santos (2009), quien enfatiza en la construcción de conocimientos de los pueblos que fueron invisibilizados a través de la historia por el capitalismo, instigamos mediante el presente artículo, al diálogo entre esta teoría y la teoría de las representaciones sociales en las experiencias de investigación.

A su vez, es necesario trabajar de forma interdisciplinaria con los aportes desde los estudios decoloniales, los estudios de género y teorías feministas, los paradigmas del protagonismo, por mencionar algunos; lo cual dejamos pendiente para un próximo análisis.

## Consideraciones finales

Las Representaciones Sociales, una teoría que inició en la Psicología Social como forma de conocimiento socio-cognitiva, desde los aportes de Moscovici ha atravesado momentos de apertura que le permitieron expandirse a otras áreas de las ciencias sociales; sin embargo algunos aspectos dentro de dicha teoría, han sido considerados poco relevantes como objeto de estudio. Por ello desde los aportes de Fernando González Rey hacemos énfasis en las representaciones sociales como producción subjetiva, que se configura en una trama relacional del

sujeto en una situación vivencial, dentro de un contexto socio-histórico, más allá de la dicotomía objetivo-subjetivo, existe una compleja relación dialéctica entre ambos, las representaciones sociales se presentan como sentidos subjetivos no explícitos, que en un proceso constructivo-interpretativo deben ser elaborados en la investigación.

El estudio de las representaciones sociales colabora ampliando significativamente la forma de entender los fenómenos a la sociedad, de comprender como la sociedad se organiza y genera a partir de sus individuos la circulación de sistemas de pensamiento que la cohesionan, sostienen su permanencia y dan sentido al actuar de sus miembros en relación con los otros y la sociedad en general; asimismo, permite visualizar aspectos de la ideología de una sociedad que se tornó de sentido común, y he aquí el diálogo con teorías como la Epistemología del Sur, la psicología de la liberación, estudios decoloniales, teorías feministas y otros, que podrían enriquecer el análisis para su estudio y proponer alternativas innovadoras a nivel práxico, tan escasas hoy en día en los discursos y prácticas reivindicativas de los sectores progresistas, acaso representación social construida desde el caudillismo tan arraigado en su configuración, y la forma en que éstas constituyen la subjetividad social.

## REFERENCIAS

- Alzamora, S., & Campagno, L. (Diciembre de 2006). Entrevista a la Dra Denise Jodelet. Educación, Lenguaje y Sociedad, IV (4), 157-175.
- Araya Umaña, S. (2002). Las representaciones sociales: ejes tóricos para su discusión. San Jose, Costa Rica: FLACSO.
- Banchs R., M. A. (2007). Entre la ciencia y el sentido común: representaciones sociales y salud. En T. R. Salazar, Representaciones Sociales. Teoría e Investigación (págs. 219-253). México: CUCSH-UDG.
- Coin de Carvalho, J. E. (2002). Imaginário e representações sociais. Revista de Ciências Humanas, Especial Temática, 25-33.
- Duveen, G. (2007). Introducción. En S. Moscovici, Representações sociais investigações em psicologia social (págs. 7-28). Petrópolis-Brasil: Vozes.
- Duveen, G., & Lloyd, B. (2003). Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. En J. Castorina, Representaciones sociales, problemas teóricos y conocimientos infantiles (págs. 29-39). Barcelona: Gedisa.
- González Rey, F. L. (1996). Problemas epistemológicos de la psicología. La Habana: Editorial Academia.
- González Rey, F. L. (2002a). Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural. Mexico D.F.: Thomson.

- González Rey, F. L. (2002b). La subjetividad: su significación para la ciencia psicológica. En F. L. González Rey, & O. Futado, Por uma epistemologia da subjetividade: un debate entre a teoria socio-histórica e a teoria das representacoes sociais (págs. 19-42). Sao Paulo: Casa do psicólogo.
- González Rey, F. L. (2006). Investigación Cualitativa y subjetividad. Guatemala, Guatemala: Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala.
- González Rey, F. L. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Diversitas. Perspectivas en Psicología*, 4(2), 19.
- González Rey, F. L. (2011a). El sujeto y la subjetividad en la Psicología Social. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- González Rey, F. L. (2011b). El pensamiento de Vigotsky: contradicciones, desdoblamientos y desarrollo. México D. F.: Trillas.
- Illouz, E. (2007). Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo. Buenos Aires: Editores Katz.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicologia Social II* (págs. 469 - 494).
- Martín Baró, I. (1991). El método en Psicología Política. *Suplementos Anthropos*, 30 - 39.
- Martín-Baró, I. (1998). *Psicología de la liberación*. Madrid: Editorial Trotta.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Moscovici, S. (2007). *Rpresentações sociais. Investigações em psicologia social*. (G. Duveen, Ed., & P. A. Guareschi, Trad.) Brasil: Vozes Ltda.
- Pombo de Barros, C. F., & Arruda Silva, M. A. (2010). *Afetos e Representações. Sociais: Contribuições de um Diálogo Transdisciplinar*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(2), 351-360.
- Ramírez Plascencia, J. (2007). Durkheim y las representaciones colectivas. En T. Rodríguez Salazar, & M. De Lourdes Curiel, *Representaciones sociales. Teoría e investigación* (págs. 17-50). Guadalajara: CUSCH-UDG.
- Rateau, P., & Lo Monaco, G. (2013). La Teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos. *Revista CES Psicología*, VI (1), 22-42.
- Rocha Brandão, I. (2011). *Afetividade e transformação social. Sentido e potência dos afetos na construção do processo emancipatório*. Sobral: Edições universitárias.
- Santos, B. (2009). Una epistemologia del sur: la reinención del conocimiento y la

emancipación social. Mexico D.  
F.: Siglo XXI, CLACSO.

Vigotsky, L. (2004). Teoría de las  
emociones: estudio histórico-  
psicológico. Madrid: Ediciones  
Akal.



**Correspondencia:**

Ruth Máriori Quispe Carcasi

Centro de Investigación Psicológica Histórico-Cultural CIPS

Universidad Nacional de San Agustín, Av. Venezuela s/n Arequipa, Perú.

mari.quispec@hotmail.com

**Cita:**

Quispe C., M. y Feria L., H. (2016). Aproximaciones a la resignificación de las representaciones sociales. REVEPSCS 1(1): 81 - 93



# César Guardia Mayorga, pionero de la psicología de la liberación en Perú

César Guardia Mayorga, pioneering of the psychology of the  
liberation in Peru.

Recibido: 30-04-2015  
Aceptado: 12-12-2016  
Publicado: 10-04-2016

Walter Cornejo Báez\*  
Universidad Alas Peruanas- filial Ica  
Asociación de Psicólogos de Ica

## Resumen

Tiene por objetivo presentar las ideas primigenias de César Guardia Mayorga a la Psicología de la Liberación. Revisa sus proposiciones filosóficas y psicológicas que surgieron en 1968 y los relativos a la construcción de dicha psicología, que lo llevó a constituirse como el precursor de esta corriente transformadora en Perú y en cierto modo para el sur de América Latina; así mismo, bosqueja de modo breve, los cambios que ocurrieron con base en este pensamiento filosófico y científico-social innovador.

**Palabras claves:** psicología de la liberación, pensamiento filosófico, científico-social, historia de la psicología.

## Summary

Must by objective present/display the ideas primigenias of César Guardia Mayorga to the Psychology of the Liberation. It reviews its philosophical and psychological proposals that arose in 1968 and the relative ones to the construction of this psychology, that took it to constitute himself like the precursor of this transforming current in Perú and certain way for the south of Latin America; also, it sketches of brief way, the changes that happened, with base in this philosophical thought and scientist-social innovator.

**Key words:** psychology of the liberation, philosophical, scientist-social thought, history of psychology.

*“hay que seguir cantando y hay que seguir bailando hasta que llegue el gran día de la liberación. Entonces  
bailaremos en ronda mirando la tierra, contemplando el sol, hermanando el corazón y entonando el gran canto  
de la revolución”*

CÉSAR GUARDIA MAYORGA



Retrato a carboncillo por Teodoro Núñez Ureta

En la psicología, uno de los personajes olvidados y poco citados en la literatura científica de la psicología peruana fue y es César Guardia Mayorga, filósofo, autor de más de 40 libros (*Sicología del hombre concreto, Concepto de filosofía, Teoría del conocimiento, etc.*). Su primer libro, puede ser catalogado como uno de los clásicos de la psicología general en Perú, fue texto en la formación de psicólogos y educadores en algunas universidades como San Simón de Cochabamba en Bolivia, San Agustín de Arequipa (1937-1943), San Cristóbal de Huamanga, San Luis Gonzaga de Ica (1963-1968); no alcanzó resonancia ni visibilización posterior por el fuerte predominio de una psicología fenomenológico-espiritualista, que luego se tornó muy psicoanalítica, después conductista y cognitivo-conductual; así no hubo cabida para el desarrollo de una línea materialista-dialéctica y emancipadora en psicología.

## 1. NOTA BIOGRÁFICA E IDEAS FILOSÓFICAS

Es originario del pequeño poblado de Lampa de la provincia Paucar del Sara Sara, Ayacucho (1906-1983), obtuvo el grado de doctor en la Facultad de Letras, Historia y Filosofía (1934), y el título de Abogado (1937) en la Universidad Nacional San Agustín (Arequipa). Ingresó a la docencia de la UNSA en 1937, ejerció el decanato

de la Facultad de Letras y Director Universitario, Presidente de la Asociación de Escritores y Artistas de Arequipa. Como docente difundió los principios del materialismo dialéctico e inculcó a sus alumnos la aplicación de conocimientos para liberar a la población de falsas ideologías, por eso en 1952 fue separado de la cátedra universitaria por el gobierno de Odría “Por decir abiertamente y sin temor a nadie la verdad” y deportado a Bolivia. En este país, por sus ideas y actitud crítica, ejerció la docencia en la Universidad San Simón de Cochabamba. Fundó el Seminario de Filosofía e integró la Comisión de Reforma Universitaria. Luego de su repatriación en 1963, fue acusado de sedición y conducido a la Colonia Penal del Sepa en la selva, pero por asuntos de salud lo derivaron al Sexto y al Frontón, tras 10 meses lo dejaron en libertad. Luego de estas peripecias, fue convocado al ejercicio docente, en la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga (Ayacucho) (1960-1961), la Universidad Nacional San Agustín (Arequipa), entre 1948-1951, fue editor de la *Revista de la UNSA*, en la Universidad Nacional San Luis Gonzaga (Ica) (1963-1968) y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Lima) (2 años).

El maestro Guardia Mayorga, cuestionó el idealismo como cultura de una elite o de la espiritualidad del individuo. Frente al concepto de cultura, recusó e introdujo el término “civicultura” como alusivo de la cultura que se da en la ciudad o la civilización. La *civicultura* es producto social e histórico de la humanidad. Desarrolla ideas filosóficas centradas en lo nacional y lo universal. Una exposición somera de sus principios filosóficos puede encontrarse en la tesis de maestría de Jáuregui Egochea (2005).

En general, sostenía la liberación del pueblo peruano, aportando así a la liberación de la humanidad. Vale decir, no basta en su pensamiento, fiel a la tesis mariateguista, conocer la realidad nacional, develar sus orígenes históricos, sino recrear la historia, valorando lo significativo y luchar por el Perú para que supere la secular enajenación; lo cual implica así mismo, la trascendencia en la literatura, la cultura, el arte, etc., por encima de las expresiones localistas, sino que se vincule toda la temática y la liberación nacional con la “valorización internacional”. Perseguía la reconstrucción de la verdadera historia nacional, reivindicando las bondades del país y los peruanos para promover la identidad nacional.

## 2. CÉSAR GUARDIA MAYORGA Y SU PROPUESTA DE LA PSICOLOGÍA DE LA LIBERACIÓN

La idea de liberación, apareció en su libro *Concepto de filosofía* (1966), asumía un pensamiento filosófico desde los presupuestos del materialismo dialéctico-histórico, pero la idea central de la psicología como conocimiento liberador de la conciencia humana fue desarrollada en el prólogo (que lleva por título ¿Por qué

“sicología del hombre concreto”?) en su libro *Sicología del hombre concreto* (Guardia Mayorga, 1967), fundamenta a través de 5 ejes temáticos los principios rectores de la psicología de la liberación: (1) el hombre ser concreto, (2) la liberación de la conciencia, (3) la clase de psicología que se enseñe, (4) la concepción que se tiene del hombre y, (5) la clase de sociedad en la que se tenga que vivir.

Si bien, la noción de liberación se originó en el pensamiento de Marx (véase Fromm, 2010) y los planteamientos filosóficos en América Latina burbujeaban tanto en Argentina y Perú por obra de Dussel en la década de los 60s (Cf. García Ruiz, 2014) en el primer caso y, Salazar Bondy (1969) en el segundo, como *filosofía de la liberación*. Salazar Bondy, defendía que la cultura de la dependencia y la dominación se puede cancelar por un movimiento de independencia, siendo condición indispensable la liberación para tales fines; pero, era por obra de otro filósofo peruano como Guardia Mayorga (1967), que nacía el paradigma de la *psicología de la liberación (PSL)*.

Sin antecedentes de lo que ocurrido en Perú, 15 años más tarde, desde El Salvador, Martín-Baró (1986), un psicólogo social, jesuita, fundaba la psicología social de la liberación y proponía realizar una Psicología de la liberación como fundamento para alcanzar la liberación de la psicología (Montero, 1988, 1989).

En un trabajo precedente Cornejo (2015) resumió las ideas de esta psicología transformadora que implica abrir un nuevo horizonte, una nueva epistemología y una nueva praxis; cuyas tareas son la recuperación de la memoria histórica, la desideologización del sentido común, la experiencia cotidiana y la potenciación de las virtudes populares. ¿Que suponía para Guardia Mayorga el concepto de liberación? Fiel al planteamiento original de Marx, argumentaba que este constructo se enlaza con los principios del materialismo dialéctico que aparecen en los *Manuscritos económico-filosóficos de Marx*. Al respecto, una exposición sin precedentes lo desarrolló Fromm (2012) quien concibe dicha concepción como filosofía de protesta, imbuida en el hombre, en su capacidad de liberarse y realizar sus potencialidades y cuyo fin era la emancipación espiritual del hombre, la liberación de las cadenas del determinismo económico, su restitución a su totalidad humana, el encuentro de una unidad y armonía con sus semejantes y con la naturaleza. Recalca que “no es la conciencia del hombre la que determina su ser, sino, por el contrario, el ser social es lo que determina su conciencia” (p. 29). Para Marx, lograr el socialismo era la emancipación del hombre y la misma representaba su autorrealización en el proceso de la relación y la unidad productiva del hombre y la naturaleza., por eso mediante el socialismo, es posible el desarrollo de la personalidad individual. Esta visión radica en la fe en el hombre, en las potencialidades inherentes y reales de la esencia del hombre que se construyó en la historia. Por eso el socialismo es la condición de la libertad y la creatividad humanas. Estas y otras ideas, fueron analizadas por Fromm en varias de sus publicaciones (1964, 1966, 2012).

**a. El hombre, ser concreto**

Guardia Mayorga afirma que el estudio del hombre concreto lo iniciaron los filósofos hipocráticos en Grecia, por eso, lejos de una concepción animista de la psicología, confundida con la ideología religiosa, que discernía el proceso del conocimiento como la esencia del alma, del hombre abstracto, no podía llegar al conocimiento del hombre, como tarea ineludible de una psicología científica que busca analizar al hombre concreto, tal como él mismo manifiesta, el hombre concreto es "el hombre como tú, como yo, y una sicología que pretende estudiar al hombre abstracto, que no eres tú ni yo" (Guardia Mayorga, 1967, p. III).

Aconseja, que la finalidad de la psicología es, contribuir al cambio de orientación en esta ciencia. Los conocimientos para ser útiles tienen que ser aplicados, no se puede desligar la teoría de la práctica, en general, no se puede conseguir el conocimiento del hombre concreto, el hombre real, objetivo, mediante simples medios especulativos, pensando que las disquisiciones metafísicas conducirían a la esencia misma de todas las cosas. Cuestiona esta psicología metafísica y empirista, del mismo modo, delimita que la psicología como ciencia tiene su base en el materialismo dialéctico, cuya tarea es el conocimiento del hombre concreto, del hombre insertado en la realidad.

## **2.2 Liberación de la conciencia**

Guardia Mayorga propugna que la psicología en tanto ciencia, sirve al hombre como liberador de la conciencia humana, un medio para alcanzar el desarrollo de la actividad psicológica y da un sentido cognitivo al trabajo intelectual; vale decir apunta hacia una postura de liberación, de romper las ataduras que le mantienen en un estado de pasividad, conformismo e indolencia, así como, permite el despegue científico de dicha actividad a través del uso eficaz del intelecto; sin embargo, hacer caso omiso de estos criterios, constituye un freno de la liberación ideológica del hombre y puede por el contrario desviarlo de sus propósitos y sus verdaderos problemas, lo cual se vincularía más con la alienación social. En el prólogo de *Peruanicemos al Perú*; Guardia Mayorga (1966b) explica que el proceso de liberación va más allá, está unido con la construcción del socialismo, afirma que "Solo el socialismo aspira a conocer un país para liberar y servir a las clases explotadas y oprimidas" (p. 32). Aspira a la "liberación de toda forma de explotación y de tutelaje imperialista; extirpación del analfabetismo; que la cultura rompa su enclaustramiento académico de siglos para llegar a los trabajadores y a las masas populares, que las escuelas, colegios y universidades abandonen la pedagogía de la domesticación y se preocupen más de formar hombres capaces de futuro y no resignados elementos

humanos, fieles custodios y admiradores del pasado” (ídem, p 34). Afirma que “el materialismo dialéctico libera al pensamiento de sus rejas y lo capacita para lanzarse sin temores a la conquista cognoscitiva del infinito universo” (Guardia Mayorga, 1966a, p. 31).

Sin duda, no es una mera propuesta de psicología de la liberación, sino, la liberación en tanto acción política, de compromiso con la transformación de la conciencia para fines de construcción del socialismo como alternativa del desarrollo cognitivo del hombre.

### **2.3 La clase de psicología que se enseñe**

¿Qué tipo de psicología tiene que enseñarse como soporte de la liberación? Implica una psicología del pueblo y para el pueblo, no una psicología burguesa. Una psicología, si es social centrada en los grupos y el colectivo, no en el individualismo. Una psicología para la transformación y el desarrollo, una psicología crítica, liberadora. Además, considera que las universidades tienen que abandonar la pedagogía de la domesticación y se preocupen de formar personas capaces de enfrentar el futuro y no ser meros resignados sociales. Así, la clase de filosofía o la clase de psicología se orienta hacia una de las concepciones, sea idealista o materialista dialéctica. Por eso, cuando se intenta formar un concepto de filosofía o psicología, se tiene que adoptar, desde un principio por una de ellas, como orientación general y cuyo concepto y formación en la misma se irá aclarando, ahondando o rectificando a medida que se profundice en los estudios filosóficos y científicos.

Guardia Mayorga invariable con la concepción filosófica que asume, considera la opción dialéctica como alternativa de enfoque filosófico y de enseñanza que pudiera permitir la formación esclarecedora y cuestionadora, crítica y liberadora de la cognición social y humana. ¿Qué enseñar y cómo enseñar psicología? es tarea de responsabilidad que cualquier docente involucrado con la psicología, comprometido con las mayorías sociales en situación de pobreza y condiciones de desventaja social, quienes tendrían que asumir un rol indiscutible para mejorar la calidad de vida y la añorada transformación social, sólo así se podría hacer una psicología revolucionaria, ligada con el cambio social, comprometida con la liberación y la realización social del hombre.

### **2.4 Concepción que se tenga del hombre**

¿Qué concepción de naturaleza humana, sociedad y psiquismo tiene mayor relevancia como marco ideológico? De las dos ideas filosóficas acerca de las leyes del desarrollo (Rosental y Yudin, 1965, Tse-Tung, 1965, Guardia Mayorga, 1966b), la primera, es la concepción metafísica o concepción del evolucionismo vulgar, observa



los hechos aislados, estáticos, unilaterales, estima el cambio, sólo en términos de aumento o disminución, crecimiento o decremento; en tanto que la segunda, la concepción materialista dialéctica, explica el desarrollo de las cosas en automovimiento e interacción con los hechos que le circundan, la causa del desarrollo no es externo sino de carácter contradictorio interno: por eso esta posición filosófica es pertinente con el desarrollo social, histórico y científico.

No puede entenderse la actitud de la juventud del siglo XX y XXI, empleando una concepción y una mentalidad de tiempos pretéritos. Para Guardia Mayorga (1966a) esta postura, es la ideología de las clases insurgentes, en contradicción, con el idealismo de las clases dominantes y conservadoras, es un instrumento de acción creadora y transformadora que se liberó del “mundo vaporoso del idealismo para entrar nuevamente en relación con la naturaleza, para dotar al hombre de mayor poder y libertad,... El materialismo dialéctico libera al pensamiento de sus rejas y lo capacita para lanzarse sin temores a la conquista cognoscitiva del infinito universo” (p.31). Naturalmente está es la alternativa que contribuye a la transformación del hombre, de la sociedad, el desarrollo de las ciencias y en el “proceso de emancipación de la sicología”.

Aún, en el siglo XXI persiste, siendo tarea ineludible de las ciencias comprometidas y responsables, cuestionar su cometido y desarrollar la alternativa que permita asumir la dirección de cambio y transformación no sólo social, sino metodológica y científica.

*Viviendo soy,   Kausaspa kani,  
Y cuando muero   Wañuspari.  
Ya no soy.        Manaña Kaniñachu  
¿Ser o no ser?       ¿Kay mana kay?  
Es difícil contestar.   Sasa jay niimi*

En este excelente poema del insigne maestro, publicado en Gramática Kechwa (1973, p. 189), como señala su hija Sara Guardia (2015), traduce la idea Shakesperiana, de la contradicción entre las dos concepciones: Idealismo, materialismo basado en el análisis dialéctico, admite este último pensamiento, como el más relevante.

Un estudio, desde la frontera de la psicología es la que tomó Oliveros (2010) para explicar y poner en praxis la trascendencia de esta orientación en tanto psicología dialéctica, como paradigma crítico-constructivo en el marco de un proyecto emancipador del hombre y una perspectiva socio histórico y dialéctico del conocimiento. Para dicho autor, la “Psicología dialéctica es un paradigma crítico-constructivo del conocimiento psicológico y un paradigma revolucionario en las

ciencias psicológicas que lucha contra la alienación y la despersonalización del ser humano” (Oliveros, 2005, p. 169).

## **2.4 Clase de sociedad en la que se tenga que vivir**

¿Qué clase de sociedad es la que permite la adopción de una postura liberadora? Aún, cuando la sociedad peruana es tan diversificada, heterogénea y multicultural; radicando ahí su identidad social e histórica, en la hora actual, soporta los embates del libre mercado, el consumismo y una ideologización que socaba sus raíces culturales. Por eso, Matos Mar (2005), redefine el concepto de identidad urbana, señalando en los sectores populares, ante la inmensa diversidad de estímulos culturales (como la radio, TV, revistas, diarios) dan respuestas creativas y generan mayor conciencia crítica, pues la conciencia de la población se nutre de las discrepancias. Indica que si la reforma de Velazco Alvarado no consiguió la integración, pero creó las condiciones para una poderosa liberación de las energías retenidas en el mundo andino y en los sectores populares urbanos, asevera que “El Perú, sociedad del Tercer Mundo, puede y debe encontrar la manera de liberarse de su condición internacional subordinada. Abrir su camino propio al socialismo. Recogiendo selectivamente lo positivo que ha surgido en las últimas décadas y aprendiendo de la historia, es posible encontrar el camino de construcción innovadora que, a través de una autocrítica fecunda, nos permita forjar una sociedad de bienestar común, pluralista, justa y solidaria”. (Matos Mar, 2005, p. 21).

Un tipo de sociedad basada en la desigualdad, la injusticia, desarticulada, una sociedad que aplasta, se superpone a otra y excluye a los más humildes, es la que predispone actitudes de rechazo, y como expresará Sara Beatriz, hija de Guardia Mayorga, “mi papá siempre sostuvo que no habrá liberación ni identidad nacional mientras se excluye al indio en términos culturales, históricos y sociales” (Ramos Salinas, 2014, p. 4). De ahí, la clase de sociedad configura el surgimiento de estilos sociales y culturales de insurgencia. De este modo: “Peruanizar al Perú es todo un programa político y cultural que hay que realizarlo con el pueblo y para el pueblo” (Guardia Mayorga, 1966b, p. 35).

## **COMENTARIO**

Guardia Mayorga desde el mundo andino, continuador de las ideas de José Carlos Mariátegui (1968), tuvo la osadía de plantear una salida teórica, principista, cuestionadora de la concepción idealista dominante, bosquejó una ideología transformadora, un ideario de liberación de la conciencia, de la ciencia y la identidad nacional para grandes sectores postergados del pueblo peruano. Dejó una herencia teórica fundamental asociado con su vida comprometida, una misión para que las

generaciones futuras puedan retomar y abrazar la liberación como estrategia de cambio social, cultural, personal y científico.

Su mérito radica en abrir un sendero, una fuente de pensamiento y de acción política para Perú y América Latina con la noción de *psicología de la liberación*, que más tarde, 15 años después, Martín-Baró (1986), psicólogo social de profesión forjaría un modelo epistemológico y metodológico con la *psicología social de la liberación*, un ideario paradigmático de América Latina para el mundo.

El antropólogo Rodrigo Montoya (2005) con base en los planteamientos de José Carlos Mariátegui y José María Arguedas, en un libro crítico y aleccionador traza los lineamientos de un socialismo mágico, que entre otras cosas, supone la existencia de la solidaridad en el Perú desde milenios “El socialismo ya está, en parte contenido ahí. Hace falta reconocerlos, darle carta de ciudadanía, enriquecerlos y multiplicarlo para que toda la sociedad se tiña de ese color de respeto y fraternidad en las relaciones humanas” (p. 138). Montoya, es enfático cuando asevera que la promesa de libertad es el mayor aporte de la sociedad occidental para la utopía socialista, sólo tiene 300 años de historia. El ideal de la libertad es constitutivo de la utopía socialista, para él, “la libertad comienza con el derecho a la diferencia, con el respeto a la libertad” (p. 239).

En Perú, recién en esta segunda década del siglo XXI, renace un movimiento crítico y de liberación con el *I Encuentro de Psicología social de la liberación*, organizado por la Facultad de Psicología de la UNFV en la ciudad de Lima (Julio 18-19, 2014) y el *XII Congreso Internacional de psicología social de la Liberación* realizada en la ciudad del Cusco (nov. 18-21, 2014), ocasión para dar a conocer la producción científica y socio-política de Guardia Mayorga. Destaca, de modo reciente, el surgimiento del Colectivo Peruano de psicología social de la liberación promovido por Raúl Paredes con la difusión de la *Revista Peruana de Psicología Social de la Liberación Inti Ñan* (2015) con nuevas contribuciones peruanas de esta alternativa innovadora.

Guardia Mayorga es el pionero en Perú de la psicología de la liberación con base en el materialismo dialéctico, y se constituye en paradigma como persona, creador, y filósofo-psicólogo. Abrió una brecha de psicología crítica, transformadora y emancipadora para el Perú y América latina.

La psicología de la liberación es un nuevo camino a construir en la psicología social y la psicología política peruana. Por su relevancia, será menester efectuar estudios de contraste de los legados de este insigne personaje con la producción de Martín-Baró (1983, 1986, 1993) y los desarrollos posteriores de (Montero, 1989, 1991, 1999); (Díaz Gómez, 2005) y (Barrero, 2012).

## CONCLUSIONES

1. Guardia Mayorga es iniciador de la psicología de la liberación en Perú desde 1966-1967, mientras que Martín-Baró lo haría en 1983,1986.
2. La psicología de la liberación es el planteamiento primigenio de Guardia Mayorga que enfatiza en 5 nociones: (1) el hombre ser concreto, (2) liberación de la conciencia, (3) clase de psicología que se enseñe, (4) concepción que se tenga del hombre y, (5) contexto de la clase de sociedad.
3. La psicología dialéctica es el fundamento para una psicología de la liberación según como enfocara Guardia Mayorga y los desarrollos recientes en Perú hechos por Montoya (2005), Oliveros (2005, 2010), hasta las aproximaciones de Cornejo (2015).

## REFERENCIAS

- Arias Gallegos, W.L. (2015). Historia de la psicología arequipeña. Conferencia expuesta en *II Encuentro de estudiantes de Psicología*. Ica: Asociación de Psicólogos de Ica, nov. 14.
- Arroyo Reyes, C. (2007). Merecido y justo homenaje a César Guardia Mayorga. *Wayra al día*. Recuperado de: [wayrabloogs.blogspot.pe/2007/10/merecido-homenaje-cesar-guardia-mayorga.html](http://wayrabloogs.blogspot.pe/2007/10/merecido-homenaje-cesar-guardia-mayorga.html).
- Barrero Cuellar, E. (2012). *Psicología de la liberación. Aportes para la construcción de una psicología desde el Sur*. Bogotá-Colombia: Edic. Cátedra libre.
- Colectivo peruano de Psicología Social de la Liberación. (2015). *Revista Peruana de Psicología Social de la Liberación, INTI ÑAN (Camino del Sol)*. 1 (1).
- Colectivo peruano de Psicología Social de la Liberación. (2015), Entrevista a la doctora Maritza Montero sobre Psicología social de la liberación a propósito de su incorporación honorífica a la Orden del Colegio de Psicólogos del Perú, 27/03/15. *Inti Ñan. Revista Peruana de Psicología Social de la Liberación*. 1 (1). 13-20.
- Cornejo, W. (2015). Fundamentos teóricos y metodológicos de la psicología social de la liberación. *Intiñan. Revista de psicología social de la liberación*, 1 (1), 21-33.
- Díaz Gómez, A. (2005). La psicología de la liberación como campo de investigaciones de la intervención de la psicología política. En Dorna, A. *Psicología política. Principios constitutivos y temas universales*. Bogotá: Psicom edit., 3

- Fromm, E. (1964). *El miedo a la libertad*. 1ª ed. Buenos Aires: Paidós.
- Fromm, E. (1966). *El corazón del hombre*. 1ª ed. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fromm, E. (2012). *Marx y el concepto del hombre*. XXIIª reimpresión. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fromm, E. (2012). *Ética y psicoanálisis*. 26ª ed. México: Fondo de Cultura Económica.
- García Ruiz, P.E. (2014). La filosofía de la liberación de Enrique Dussel: un humanismo del otro hombre. Recuperado de <http://www.ensayistas.org/critica/generales/C-H/mexico/dussel.htm>.
- Guardia Mayorga, C. (1966a). *Concepto de filosofía*. 2ª ed. Lima: Tipografía peruana.
- Guardia Mayorga, C. (1966b). Prólogo. En: J. C. Mariátegui. *Peruanicemos al Perú*. Lima: Biblioteca Amauta.
- Guardia Mayorga, C. (1967). *Sicología del hombre concreto*. Lima: s/e.
- Guardia, S.B. (2015). César Guardia Moyorga, insigne maestro *El khipu de Juan Yunpa*. Recuperado de [HTTP://victormazzihuaycucho.blogspot.pe/2015/04/cesar.guardia-may...](http://victormazzihuaycucho.blogspot.pe/2015/04/cesar.guardia-may...)
- Huaripata, G. (2013). César Guardia Mayorga. Filósofo y maestro. Lima: *Homenaje*, 12. Academia Peruana de Psicología. Recuperado de [www.academiaperuanadepsicologia.net/homenajes/cesar%20guardia%20mayorga.pdf](http://www.academiaperuanadepsicologia.net/homenajes/cesar%20guardia%20mayorga.pdf).
- Jáuregui Egochea, F. (2005). *Concepción filosófica de César Guardia Mayorga* (Tesis de Maestría inédita) Universidad Mayor de San Marcos, Lima.
- Martín-Baró, I. (1983). *Acción e ideología. Psicología social desde El salvador*. 1ª ed. El Salvador: UCLA edit.
- Martín-Baró, I. (1986). Hacia una psicología de la liberación. *Boletín de Psicología*. UCA editores, (22), 219-231.
- Martín-Baró, I. (1993). *Sistema, grupo y poder. Psicología social desde Centroamérica*. 2ª ed. El Salvador: UCA edit.
- Mariátegui, J.C. (1968). *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Lima: Biblioteca Amauta.
- Matos Mar, J. (2005). *Desborde popular y crisis del Estado. Veinte años después*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.
- Montero, M. (1989). La psicología social en América Latina: Desarrollo y tendencias actuales. *Revista de Psicología Social*. 1, 47-54. Montero, M. (1991). Una orientación para la psicología política en América latina. *Psicología política*. (3), 27- 43.
- Montero, M. (1999) Modelos y niveles de análisis de la psicología política. En L.A. Oblitas, & A. Rodríguez Kauth (Coords.), *Psicología política* (pp. 9-24). México: Universidad Intercontinental & Plaza y Valdés.
- Montoya Rojas, R. (2005). *De la utopía andina al socialismo mágico (Antropología, Historia y Política en el Perú)*. Cusco: Instituto Nacional de Cultura.
- Oliveros, R. (2005). El proyecto emancipador de la psicología dialéctica. *Revista IPSI. (UNMSM)*. 8 (2), 151-160.

- Oliveros, R. (2010). Perspectivas de la psicología dialéctica. *Revista IPSI. (UNMSM)*. 13 (1), 197-222.
- Ramos Salinas, J.L. (2008). César Guardia Mayorga en la memoria de su hija Sara Beatriz. Entrevista publicada en Revista de la UNSA, (41), noviembre 2007. *Séptimo Círculo: César Guardia Mayorga*. Recuperado de <http://el7mocirculo.blogspot.com/2008/01/csar-guardia.mayorga-html>.
- Rosental, M.M, & Yudin, P.F. (1965). *Diccionario de filosofía*. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos.
- Salazar Bondy, A. (1969). *Entre Escila y Caribdes; reflexiones sobre la vida peruana*. Lima: Casa de la Cultura del Perú.
- Tse-Tung, M. (1972). Sobre la contradicción. En *Obras escogidas de Mao Tse-Tung*. Pekín: Edic. En Lenguas Extranjeras. p. 333-368.

**Correspondencia:**

Persona de contacto: WALTER CORNEJO BÁEZ  
wcornejobaez@yahoo.es

Institución referida: Ca. Chiclayo 491, ICA-PERÚ

Nota del autor: Área: Psicología social

**Cita:**

Cornejo, W. (2016) Rev. Epist. Psic. y Cs. Soc. (Arequipa) 2016, Año 1(1): 95-107





# Radio comunitaria: un espacio para la transformación social desde los jóvenes

Community radio: A social transformation space from the youth

Recibido: 30-04-2015  
Aceptado: 12-12-2016  
Publicado: 10-04-2016

Gabriela Giovanna Chacha Saltos

Wilson Ismael Muela Aguilar

Universidad Politécnica Salesiana, Quito-Ecuador

Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador

## Resumen

La Radio Comunitaria Tu Voz JIA inicia como respuesta a una necesidad de expresión y acción juvenil abierta a trabajar temas y problemáticas que emergen en la cotidianidad de los y las jóvenes con el medio institucional, social y familiar.

El proyecto está orientado al fortalecimiento de áreas específicas como: los vínculos sociales, empoderamiento, participación y autogestión de los y las jóvenes de la institución José Ignacio Albuja.

La radio se planteó entonces, como un espacio que pueda constituirse en un referente identitario en el que sea posible la expresión de los y las estudiantes hacia sus compañeros, compañeras y demás miembros de la comunidad educativa, permitiendo así que tomen un rol activo y participativo en cuanto seres sociales con grandes potencialidades y capacidades a fortalecer durante este proceso de comunicación y empoderamiento social y político.

Así, se concreta la Radio Juvenil "Tu voz JIA" generada como un proceso para pensar en la comunicación como práctica de la libertad, el ejercicio de un derecho construido desde la colectividad con la finalidad de lograr la transformación de las relaciones sociales en la comunidad educativa.

**Palabras clave:** Comunicación, Comunidad, Sentido de pertenencia, Jóvenes, Participación, Transformación social, Vínculos.

## Abstract

The community radio "Tu Voz JIA" was born as an answer to the necessity of expression and mobilization of youth. This was created to work topics which emanate from the everyday life of young people in their institutional, social and family environment.

This project aims to strengthen specific areas such as social ties, empowerment, participation and self-management of young people who study at "José Ignacio Albuja".

The radio was raised to become an identity reference which enabled the expression of students toward their peers and other members of the educational community. This allowed students to take an active and participatory role inasmuch as they are social beings with great potential and capabilities which could strengthen during this process of communication, and of social and political empowerment.

That was how the youth radio "Your voice JIA" was concreted. This was generated as a process for thinking about communication as the practice of freedom, the exercise of a right which is built from the community. Its aim was to transform social relations in the educational community.

**Keywords:** Communication, community, sense of belonging, young people, participation, social transformation, social ties.

## ACCIONES PARA LA TRANSFORMACIÓN

En la presente revisión nos vamos a encontrar con diversas temáticas asociadas a la juventud, los vínculos comunitarios, sentido de pertenencia y acciones para la transformación social que es lo que busca el proceso comunitario que se ha desarrollado.

El proceso se realizó con una metodología pensada desde la teoría y prácticas liberadoras, ello permitió la consecución de acciones participativas, cohesionadoras y que además posibilitaron el surgimiento de líderes con gran potencial para ser eferentes de su comunidad y defensores de las demandas colectivas.

La implementación de la propuesta fue un reto de mutuo aprendizaje debido a la diversidad cultural, los conocimientos de cada participante, sus experiencias, sus virtudes y motivaciones.

Es así que damos paso a una intervención, que se crea, se construye se reconstruye en y con la comunidad. Esta es una propuesta que parte de fuentes epistemológicas diversas como: la Psicología Comunitaria, Psicología de la Liberación, Educación Popular y la Investigación Acción Participativa enriquecidas en mayor medida por las experiencias que posteriormente y con análisis de cada lector se irán cimentando e irán aportando a las teorías liberadoras con la aspiración de que sean un aporte para la transformación social en nuestros pueblos.

## POBLACIÓN Y CONTEXTO DE LOS BENEFICIARIOS

La presente propuesta se desarrolla en el Colegio “José Ignacio Albuja”, éste pertenece a la parroquia Aloasí, cantón Mejía en la provincia Pichincha cuyas familias basan su economía en la agricultura y en trabajos como: albañilería, carpintería, ganadería y trabajo en empresas florícolas.

La parroquia Aloasí, tiene como uno de sus ejes primordiales de identidad a la religión, ello se evidencia desde su fundación eclesiástica en 1568 como Santa Ana de Aloasí. De esta manera ha incorporado a su cultura como ente primordial la religión, la relación con la naturaleza y el trabajo.

Es así que, por un lado, dentro de las expresiones culturales más representativas en la parroquia podemos destacar las festividades en honor a: San Cayetano, Virgen de los Dolores, Jesús del Gran Poder. (Olalla, 2013)

Por otro lado, la comunidad dinamiza en gran medida su economía con la agricultura y la ganadería como ejes importantes de producción, lo cual adquiere gran significado en la población no solo en torno a aspectos económicos sino sociales y culturales.

La institución en la que se desarrolla el proyecto, nace en 1935 a partir de las necesidades de formación educativa en Aloasí, su apertura se logra a través de la gestión de un grupo de siete jóvenes y la Sra. Luz Castillo, quien sería la primera directora del plantel. Así, en el año lectivo de 1935 y 1936 el plantel inicia sus actividades, aún no como Unidad Educativa sino como Centro Artesanal.

La procedencia de los estudiantes del Colegio Artesanal José Ignacio Albuja es diversa, así, compartimos con estudiantes provenientes de varias provincias de la sierra y parroquias aledañas a Aloasí como: Miraflores, San Roque, Pulalá, Machachi, Tambillo y de las provincias de Ambato, Riobamba, Chimborazo. El proceso migratorio se dio especialmente hace dieciséis años, época en la que los terrenos tenían bajo costo.

En este período histórico, hablamos de los años 1999-2000, Ecuador vivió una de las crisis más trascendentes a nivel económico, social, psicosocial, con el “Feriado Bancario” a partir de lo cual se dio la adopción de moneda extranjera y una serie de fenómenos sociales entre los cuales destacamos, dados los intereses que nos ocupan, la migración del campo hacia la ciudad y al extranjero. (Chacha, 2014)

Es así, que Aloasí recibe una ola migratoria desde el sector rural de las provincias aledañas, generando procesos de crecimiento poblacional, un paulatino debilitamiento de los vínculos sociales en el sistema comunitario y producto de ello en los sistemas: familiar y educativo.

Las familias provenientes de las provincias mencionadas, se asientan en el territorio, poco urbanizado en esas fechas y la parroquia crece en población considerablemente.

Con la urbanización y la migración de los pobladores en busca de empleo a las grandes ciudades, la red de vínculos sociales se ve fragmentada y como reflejo de ello encontramos jóvenes cuya capacidad de organización, participación y autogestión, en el Colegio y la comunidad, se dan en su mínima expresión.

El plantel cuenta con la educación desde octavo hasta décimo año de educación básica incluyendo las ramas artesanales, con las edades comprendidas entre los 12 y 15 años de edad, sin embargo por el contexto social del grupo existen estudiantes con edades que superan a las mencionadas.

## METODOLOGÍA

La metodología se enmarca en un aprendizaje y relación dialéctica a partir de la experiencia y proceso desarrollado en la parroquia Aloasí y particularmente en el Colegio José Ignacio Albuja. De esta manera partimos de la “Investigación Acción Participativa” planteada por Fals Borda, considerando que:

La investigación activa no se contenta con acumular datos como ejercicio epistemológico, que lleve como tal a descubrir leyes o principios de una ciencia pura, ni tampoco investiga para propiciar reformas, por más necesarias que parezcan, o para el mantenimiento del *statu quo*. En la investigación activa se trabaja para que asuman conscientemente su papel como actores de la historia. Éste es el destino final del conocimiento, el que valida la praxis y cumple el compromiso revolucionario. (Borda, 2009:283)

A partir de ello, se buscó no solo conocer y analizar las implicaciones del proceso llevado a cabo, sino propiciar un aprendizaje de mutuo enriquecimiento que permitió generar conocimientos y experiencias compartidas con los actores sociales.

Es en base a esta metodología se combinó dos procesos: por un lado aquel ligado al conocimiento y a los saberes y por otro lado la acción y participación producto de la participación social generada en el camino.

De esta manera, se posibilita el aprendizaje mutuo, la acción así como la auto reflexión que se constituye en un paso para el logro de transformaciones de carácter político (en cuanto a la participación y acción de los y las jóvenes) y social (referente al fortalecimiento de vínculos dentro de la institución). Partiendo de estas premisas, se trabaja desde una perspectiva dinámica y participativa que “aspira a posibilitar el empoderamiento en acciones expresivas, gestualidades y palabras, que fortalezcan los diálogos sociales, pero considera que antes de ser acción debe ser actitud. El empoderamiento es un ejercicio manifiesto, el cual previamente a ser forma, es disposición (...) quiere ser una invitación accesible y cercana, para usar los lugares físicos donde se concretizan los vínculos sociales y las interacciones” (Flores, 2010, p. 3).

Se busca promover una mirada crítica hacia la propia realidad facultando así el empoderamiento de los procesos además del fortalecimiento de los vínculos sociales comunitarios, la identidad partiendo desde el reconocimiento y revalorización de los propios procesos y capacidades tanto individuales como comunitarias.

Se genera de esta manera un aprendizaje desde la acción-reflexión- acción por lo cual se constituye en un proceso de acción política y social lo cual implica además la construcción teórica contextualizada, desde y para los y las jóvenes de la comunidad, disponiendo así, la teoría al servicio de la comunidad mediante un compromiso de mutua cooperación para el crecimiento de ambas partes.

En un primer momento se trabajó con la totalidad de los y las estudiantes mediante talleres acerca del uso de drogas y género. Posteriormente en el proyecto referente a la Radio Juvenil, se ha trabajado más directamente con 16 estudiantes que forman parte de la misma y mediante participaciones esporádicas todos y todas los y las estudiantes han tenido acceso al espacio y se han

beneficiado con el diálogo sobre temas locales y de interés juvenil a partir de sus compañeros y compañeras.

Este espacio permitió un proceso de auto reflexividad por parte de los y las jóvenes, y además facilitó a la comunidad educativa repensar a los y las estudiantes como sujetos sociales activos, dando paso a una revalorización que está enfocada a generar impacto en las relaciones y dinámica comunicacional en el colegio y a aportar a la reflexión teórica a partir de los aprendizajes derivados de la experiencia.

Podemos tomarlo como un refuerzo acerca de la experiencia y además como un paso hacia la reflexión-acción, que conduce a la transformación social. La metodología desarrollada en la Radio TU VOZ JIA se constituye en un proceso susceptible a modificaciones, críticas y reconstrucciones desde el contexto en el que se desarrolla; y se presenta accesible a los miembros de la comunidad con la finalidad de propiciar la asunción crítica de la realidad orientada a la acción para la transformación social.

En este sentido, la metodología se concreta durante el proceso en las siguientes etapas que más adelante se explicarán con mayor detalle:

- Acercamiento a los y las estudiantes mediante conversatorios.
- Trabajo en temáticas de interés mediante talleres participativos.
- Diálogos sobre necesidades y problemáticas.
- Generación de propuestas con los y las jóvenes.
- Planteamiento de la Radio Comunitaria
- Gestiones para la consecución de espacio físico y equipos
- Ejecución de la propuesta.

## **DESARROLLO: LA RADIO JUVENIL**

### **Propuesta**

En Aloasí el proceso parte en la institución educativa debido a que las y los jóvenes, niños y niñas, son una de las principales preocupaciones del sector, esto se visibiliza en el diagnóstico psicosocial de la parroquia, llevado a cabo en el año 2014. La perspectiva metodológica utilizada para la construcción de dicho diagnóstico fue cualitativa y orientada por la investigación acción participativa mediante: entrevistas, diálogos, talleres populares, foros y conversatorios en torno a la memoria social de la parroquia, problemáticas sentidas, procesos históricos así como organización política y comunitaria.

En este proceso se evidencia:

Debilitamiento de la estructura y los vínculos familiares, lo cual genera diversas problemáticas en otros micro sistemas en los que se desenvuelven los y las jóvenes. Las instituciones educativas están debilitadas en cuanto a su función de protección e

influencia en la dinámica de las relaciones sociales y el comportamiento de los y las estudiantes. Las instituciones educativas se han constituido en un espacio en el que tienen lugar la ruptura de vínculos y relaciones escasamente satisfactorias en cuanto a afectividad, contención, identidad, participación. Se evidencia la escisión comunitaria, así como la individualización de las instituciones conformantes de la estructura social de la parroquia debido a las condiciones sociales, económicas y culturales. (Chacha, 2014:50)

En este contexto entiéndase como instituciones de la estructura social a: la familia, el gobierno, las instituciones educativas e institución religiosa.

Es así que desde los resultados arrojados por el informe diagnóstico se visibilizan: el debilitamiento de la comunicación, identidad y participación de los y las jóvenes como temas centrales, los cual nos movilizó hacia a la construcción de la propuesta de la Radio Comunitaria.

En los aspectos descritos, confluyen varias aristas que se manifiestan como problemáticas de gran incidencia en la comunidad y que afectan a la mayor parte de la población que está constituida por los jóvenes.

Estas problemáticas se sintetizan en:

Uso de alcohol y otras drogas, embarazo adolescente, violencia intrafamiliar, escasas plazas de empleo, debilitamiento de vínculos familiares y comunitarios.

Entendemos esto como una evidencia de la fractura de los vínculos sociales tanto en los microsistemas: familiar, educativo así como en el comunitario. Por esta razón, se propone el fortalecimiento de vínculos sociales, identidades, sentido de pertenencia, espacios de participación, encuentro y la creación colectiva mediante la radio comunitaria en el espacio institucional.

Desde ahí se planteó un trabajo que permita entender como un todo bio-psico-social a las personas y sistemas sociales por medio de la expresión y trabajo colectivo. Se generó entonces la propuesta a partir de la necesidad de los y las estudiantes de crear un espacio de interacción, de encuentro fuera del ámbito académico pero que sin duda se constituiría también en un espacio de múltiples aprendizajes y creación colectiva.

Es así que inicialmente se dio un acercamiento a la población mediante talleres y encuentros periódicos, cuyos contenidos apuntaron a temas de interés juvenil: uso de drogas, relaciones de género y percepciones de los estudiantes respecto a la institución.

Fue en estas actividades en las que se evidenció la necesidad del grupo en cuestión de generar un espacio de participación, de conocer más acerca de diversos temas y de expresar ideas, habilidades y demás en el ámbito educativo.

El proyecto responde a una necesidad de expresión juvenil proyectándose hacia la conformación de una radio interna donde se puedan trabajar temas y problemáticas que emergen en la cotidianidad de la interrelación de los jóvenes con el medio institucional, social y familiar.

El proyecto está orientado al fortalecimiento de áreas específicas como: el fortalecimiento de vínculos sociales, empoderamiento, participación y autogestión en los jóvenes de la institución José Ignacio Albuja, adicional a ello busca la expresión verbal, manejo y comprensión de textos, manejo de tecnología, conocimientos sobre realidad social y actualidad, con miras de crecimiento y desarrollo hacia formas de difusión externas al núcleo institucional, dicho de otra forma, expansión del proyecto hacia otras instancias con el respaldo de autoridades parroquiales e institucionales.

Desde los y las estudiantes y autoridades apareció la demanda del trabajo en el tema de: drogas, grupos urbanos, maltrato infantil, violencia de género, acoso escolar, embarazo adolescente, motivación en el ámbito académico y relaciones familiares. Temas que en mayor y menor magnitud representan para la población una problemática dentro de la institución y a nivel comunitario.

La radio se genera entonces, como un espacio que pueda constituirse en un referente identitario en el que sea posible la expresión de los y las estudiantes hacia sus compañeros y compañeras así como a los demás miembros de la comunidad educativa permitiendo así que tomen un rol activo y participativo en cuanto seres sociales con grandes potencialidades y capacidades a fortalecer durante este proceso de comunicación y empoderamiento social y político.

Otro aspecto importante de la propuesta de radio es la posibilidad de abordar el malestar psicosocial generado por las problemáticas existentes desde la comprensión conjunta de estos procesos propios del desarrollo psicológico, social, emocional de los y las adolescentes entendiéndolos como un todo estructurante del individuo miembro activo de un sistema social.

Se dio espacio entonces a los mencionados contenidos, lo cual aportó al fortalecimiento de los sistemas de comunicación de los estudiantes que transmitirán sus ideas al interior del colegio.

Estos temas de interés estuvieron ligados a problemáticas evidenciadas en el contexto de los y las beneficiarios y beneficiarias, propiciando así la acción comunitaria entendida como “la co-construcción de realidades, lo cual se expresa en una de las tareas de los psicólogos que trabajan en ella: facilitar cambios en las perspectivas usadas para pensar acerca de la salud comunitaria”. (Montero, 2004, p. 132).

### **Sesiones y Contenidos**

La propuesta se planteó a todos y todas los y las estudiantes del colegio, por lo cual la posibilidad de participar estuvo abierta sin distinción de ningún tipo. En otras palabras podría decirse que se trabajó con una muestra probabilística.

A partir ello se conformó dos grupos de ocho estudiantes cada uno, con ellos y ellas, se establecieron los días específicos de reunión, dos días a la semana durante una hora y media cada día: un grupo los días: martes y jueves y otro los miércoles y viernes, los días lunes se desarrollaron reuniones con los dos grupos a fin de compartir las experiencias y nuevos conocimientos adquiridos, así como para planificar las actividades semanales.

El espacio se constituyó mediante el constante aprendizaje, sobre temas de la radio como: los tipos de programación, las partes del programa, la estructura de un guion radiofónico, los saludos y bienvenidas, temas de interés, experiencias, anécdotas, saberes e historia relatada y construida desde los y las jóvenes.

En estos encuentros se dio lugar al establecimiento de temáticas, música y actividades acordes a los intereses de los y las participantes. Algunos de los temas tratados fueron: música, enamoramiento, género, relaciones sociales. Todos estos temas son vivenciados, contruidos y reconstruidos en la cotidianidad de los y las participantes. Partimos así de la premisa de que persona y comunidad no son entes independientes y contruidos de modo aislado, sino que se contruyen mutuamente (Martín-Baró, 2005)

Como eje transversal del proceso a fin de propiciar la integración, creación y expresión se desarrollaron técnicas de animación sociocultural, teatro del oprimido, diálogos, talleres participativos y técnicas grupales a partir de las cuales se creó un proceso auto reflexivo como un primer paso a la posibilidad de transformación de la comunicación y relaciones sociales dentro del espacio institucional.

Bajo esta perspectiva, se facilitó el desarrollo del proceso planteado, propiciando la potenciación de las capacidades individuales y colectivas a través del uso de herramientas contextualizadas al espacio social en el que se desarrolla la propuesta.

Los y las estudiantes poseen múltiples capacidades, desde las adquiridas en la institución en torno a las actividades artesanales, pasando por los conocimientos adquiridos en el entorno familiar (relacionado a la agricultura por ejemplo) y aquellos contruidos en la interrelación social con sus pares (cantar, rapear, grafitear, escribir poemas, entre otros).

Es imprescindible notar, por un lado, que el recurso más importante con el que cuentan los estudiantes, son sus propias habilidades y potencialidades, las cuales es posible desarrollar mediante un proceso sostenido enfocado al fortalecimiento de la comunicación, identidad y participación juvenil.

Por otro lado, se propicia el aprendizaje desde las ideas compartidas así como los aportes teóricos para la comprensión de los procesos sociales mediante una perspectiva desvinculada de la criminalización y deslegitimación de las formas de establecer relaciones y expresiones juveniles.



De esta manera, los temas y problemáticas psicosociales como: el uso de drogas, relaciones sociales violentas, género, actos delictivos, se trabajaron desde la perspectiva de los y las jóvenes, acrecentando así su protagonismo en las propias problemáticas, generando una opinión diversa al discurso generalmente adulto céntrico.

Así, la Radio Juvenil “Tu voz JIA” se convirtió en un proceso para pensar en la comunicación como práctica de la libertad, el ejercicio de un derecho construido desde la colectividad con el fin de una transformación de las relaciones.

En este contexto es necesario partir de algunos conceptos que han guiado nuestro accionar, perspectiva y metodología para la cohesión, participación y acción juvenil. Para ello se ha partido desde un entendimiento de la comunidad como un “grupo en constante transformación y evolución (...) que en su interrelación genera un sentido de pertenencia e identidad social, tomando sus integrantes conciencia de sí como grupo, fortaleciéndose como unidad y potencialidad social” (Montero, 2004, p. 207).

De esta manera concebimos también a la institución educativa como una comunidad socialmente construida y legitimada en constante transformación y cuyas dinámicas, dada su cualidad de construcciones sociales, son susceptibles al cambio a partir de sus actores.

Estas capacidades y saberes individuales y comunitarios, cuya influencia es sin duda, mutua se ven complementadas en el proceso por el conocimiento técnico, construido desde el ámbito académico y enriquecido por el saber cotidiano.

Es por ello que hablamos de una construcción dialéctica del saber pues los y las jóvenes son protagonistas del proceso de la radio comunitaria, fortaleciendo una creación colectiva de nuevos conocimientos, expresiones y experiencias en las que el conocimiento académico asiste a fin de favorecer y acompañar el desarrollo de este espacio.

### **Situación inicial**

Como hemos mencionado, el tejido social en la Parroquia se ha visto debilitado por una serie de procesos económicos, políticos y sociales brevemente descritos anteriormente. Uno de los efectos de los cambios que ha vivido la población es el malestar psíquico a causa de problemáticas en torno a la violencia, adicciones, la escasa participación y cohesión comunitaria así como familiar.

Este debilitamiento de vínculos se replica en la institución educativa, en la que ha disminuido el establecimiento de redes de apoyo, sentido de pertenencia, lazos afectivos y donde además, la autoría política de los y las estudiantes se ha

visto limitada por esta compleja construcción de relaciones sociales cada vez más individualistas.

En el presente apartado, se consideran aspectos relacionados a: la educación, roles de la institución educativa, pertenencia, sentido de comunidad, comunicación, ejercicio de poder, que son temas que constituyen parte de la situación previa a la intervención psicosocial.

Así, a partir de la investigación inicial se procura tomar acciones frente a las realidades sociales vividas tanto en la comunidad como en la institución educativa considerando sin duda, la voz de los actores sociales inmersos en el proceso. Es por esto que entendemos a esta propuesta como un aporte desde dentro de la comunidad, a partir del grupo social desde el cual difícilmente se accede al poder de acción y decisión.

Este proceso que tiene lugar en la institución educativa está ligado a la dinámica social de sus actores y es por ello que se constituye en un aspecto de gran importancia la relación que existe entre los representantes de la institución (cuerpo docente y administrativo) y los y las jóvenes.

En cuanto a la función formativa de la institución educativa, es necesario tomar en cuenta la metodología empleada en nuestros contextos para este fin. Las relaciones educador-educando se cimientan en un ejercicio de poder generalmente distribuido inequitativamente y además unidireccional.

Nos referimos entonces al concepto *educación bancaria* en la que inevitablemente los/as estudiantes son vistos como seres de la adaptación, del ajuste. Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que le son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo como transformadores de él. Como sujetos del mismo (Freire, 1970, p. 53).

Otro aspecto a tomar en cuenta dentro de la institución educativa es el rol que cumple en cuanto a referentes identitarios. La dinámica social, las formas de expresión, comunicación y construcción de identidades han cambiado en gran medida y siguen cambiando con bastante rapidez, no así las instituciones educativas sus sistemas normativos ya no logran que los sujetos las ubiquen como referencialidades para darle sentido a su existencia. Retornando a prácticas represivas que lejos de aportar en el desarrollo de los sujetos genera más bien rigidez y resistencia a sus discursos y prácticas. (González y Torres, 2013, p. 5).

Desde esta perspectiva la institución educativa se ve fragmentada, como un espacio de reproducción de prácticas y conocimientos sin la posibilidad de construirlos. Por esta razón paulatinamente deja de ser el lugar de referencialidad y encuentro constituyéndose en un espacio de individualidades fortalecido por las prácticas que implican la competencia así como el trabajo individual.

De esta manera al ser sustituida la institución educativa por diversos referentes identitarios que en mayor medida propician la individualidad y el

encierro, se ven debilitados también los vínculos sociales, los sistemas de contención, las identidades, el sentido de pertenencia de los y las jóvenes, los cuales se constituyen en aspectos influyentes en el bienestar del individuo que de no encontrarlos en la institución educativa o en la familia darán paso a problemáticas psicosociales que poco aportan a la transformación de la propia realidad.

La pertenencia como concepto base consiste entonces en “un sentimiento de integrar un grupo identificándose con los acontecimientos y vicisitudes del mismo. Por la pertenencia, los integrantes de un grupo se visualizan como tales y al mismo tiempo sienten a los demás incluidos dentro de su mundo interno (...) La pertenencia permite establecer la identidad del grupo y establecer la propia identidad como integrante de ese grupo (Riviere, 2002, p. 53).

No obstante, se ha evidenciado que el sentido de comunidad se ve debilitado en las instituciones educativas, en el contexto actual éstas no son ya referentes identitarios para los y las jóvenes.

McMillan y Chavis (en Montero, 2004, p. 216) entienden al sentido de comunidad como “el sentido que tienen los miembros de pertenecer, el sentimiento de que los miembros importan los unos a los otros y al grupo. Y una convicción compartida de que las necesidades de los miembros serán atendidas mediante compromiso de estar juntos”

Dentro de la definición de sentimiento de comunidad McMillan y Chavis (en Montero, 2004) plantean cuatro componentes del mismo que se han trabajado con la juventud de Aloasí. Se describe estos factores a continuación:

*Membrecía:* Implica los componentes de historicidad, identidad social compartida, símbolos comunes, seguridad y apoyo emocional. Todo esto decanta en un sentido de pertenencia desarrollado por el sujeto que es miembro de dicha comunidad.

*Influencia:* Se trata de la percepción de influencia hacia el grupo y viceversa. Además de la influencia que tiene este mismo grupo sobre otros. Esto permitirá que la comunidad cohesione y se consolide posicionándose activamente o pasivamente frente a una situación o problemática.

*Integración y satisfacción de necesidades:* Se trata de los beneficios que una persona obtiene por pertenecer a una comunidad, es así que se le otorga status, respeto, valores compartidos, popularidad, contención en momentos emergentes.

*Compromiso y lazos emocionales compartidos:* Se basa en las relaciones afectivas que se dan con participantes de la misma comunidad, de esta forma se comparten signos, significantes, relaciones afectivas, acontecimientos especiales, tristezas, entre otros.

Cabe señalar que la unión de cada uno de estos componentes construye relaciones sociales, junto a ello se cimenta una intersubjetividad que fortalece el vínculo comunitario. Ésta proviene del contexto y la historicidad específica y compartida de Aloasí, así como de la institución educativa.

A partir de ello los sujetos adquieren y fortalecen su identidad. El grupo se constituye en un referente identitario además de un sistema de vínculos sociales cuya función también se direcciona a la contención grupal, la creación de nuevos sentidos y significados, la creación y movilización colectiva lo cual posibilita la elaboración de estrategias para el cambio.

El sentido de pertenencia en el grupo no está previamente dado, ni se constituye inmediatamente en la conformación del grupo, estos procesos se dan por los logros del grupo como tal, la integración y cohesión producto de un trabajo conjunto y permanente lo cual permite que cada uno de los miembros se constituya en parte importante de la historia grupal.

La pertenencia, aún no cimentada, antes del proceso, va configurándose poco a poco, durante el crecimiento y desarrollo grupal e individual, como dimensiones que están íntimamente ligadas y mutuamente influidas. En esta relación de mutuo crecimiento e influencia es un aspecto importante a considerar: la comunicación.

La comunicación ha sido un factor de vital importancia para los seres humanos, se constituye en el ente primordial sobre el cual se organiza la sociedad y los individuos como seres sociales es decir que es la base de las relaciones sociales.

Dichas relaciones han tenido transformaciones drásticas en cuanto a modos, medios y procesos de comunicación influidos en gran medida por la tecnología. “Los medios masivos sustituyeron las formas de vida tradicional por las propuestas de los medios de consumo” (Fuentes, 1994, p. 83).

Se hace necesario entonces considerar dichos factores a fin de contribuir al refuerzo de un sistema de comunicación que permita atravesar los límites para su acceso y la libre expresión en un ejercicio democrático de la comunicación al alcance de quienes por mucho tiempo han sido los sin voz.

Es así que, al disponer de un medio de comunicación los actores en este proceso tienen la posibilidad de romper el paradigma del control de las instituciones sobre los miembros que la componen. La *Institución Disciplinaria* que propone Foucault busca un orden, vigila y además emplea la recompensa y castigo como elementos de la educación. (Foucault, 2003)

La radio comunitaria al ser un medio de comunicación surge como un “canal de participación (...) -así mismo este medio comunitario se- representa la voz de los sin voz y permiten a las personas (...) expresar sus preocupaciones” (Milan, 2006, p. 274).

Además podemos acotar que con este medio de comunicación, desde el campo simbólico, los miembros toman el poder, así sea por un lapso de tiempo corto, y demuestran iniciativas de cambio significativos.

La comunicación comunitaria facilita la utilización de medios un tanto relegados pero no por ello innecesarios, se posibilita un accionar de carácter social al crear espacios de interacción que la colectividad valore como positivas.

Desde esta perspectiva, la radio juvenil se plantea como una radio comunitaria, entendiendo ésta como un medio de transmisión pensado con el fin de favorecer la democratización de la expresión, la vinculación de los emisores y receptores y la posibilidad de los y las estudiantes de expresarse y ser escuchados.

La “Radio Juvenil” al ser un medio cercano, interno y participativo, busca llegar a los miembros de la institución, siendo un proceso en el que el “yo” se conjuga en una relación más cercana y menos conflictiva con el “nosotros”, fortaleciendo así el tejido social y dinamizando las relaciones entre los actores sociales inmersos en el sistema educativo.

De esta manera, las relaciones y fenómenos sociales se constituyen no como el resultado de la acción de un solo miembro del sistema o de un grupo específico, ni como la sumatoria de las actitudes individuales de cada miembro sino como un producto colectivo.

Dentro de este sistema rígido la mayoría de las veces es necesaria la implementación de espacios que permitan devolver a la institución su función formativa integral y a los jóvenes un espacio de formación, encuentro, participación y crecimiento comunitario.

Es por ello que el grupo radial se constituye como una organización comunicativa que contribuye a la estructuración del YO, de la identidad y la identificación con el otro, facilita el empoderamiento de la palabra y con ello la participación y la acción colectiva.

En este marco, las instituciones educativas sin duda se constituyen en espacios dinamizados generalmente por un poder ejercido en desigualdad de condiciones y oportunidades.

Es por eso que se hace imprescindible el empoderamiento de los actores sociales de la comunidad educativa para gestar una transformación en las relaciones y en la dinámica social, empoderarse de esta situación significa que los jóvenes tomen responsabilidades con la situación actual y la historia de su comunidad, así es pensada la Psicología de la Liberación, a partir de la cual hemos trabajado en este proyecto dado su “carácter emancipador y liberador a través del cual las comunidades logran acceder a los registros históricos de las estructuras de poder que las han mantenido sometidas y dominadas” (Barrero, 2012, p. 30).

El contexto institucional educativo en Aloasí, previo a la ejecución del proyecto, estas condiciones entendidas en términos de: participación, cohesión, organización estudiantil, sentido de pertenencia, relaciones educativas dialécticas y horizontales se han visto debilitadas hasta llegar, en algunos casos, al punto de desaparecer.

Esto ha significado el surgimiento de una serie de malestares en la comunidad educativa, descritos con anterioridad y que mediante este proyecto se ha buscado disminuir.

### **Situación Final**

Al finalizar el trabajo en el Colegio José Ignacio Albuja fue posible la generación de un espacio físico en el cual se concretó la cabina de radio, sin embargo la importancia de la Radio Tu Voz JIA radica no en los insumos y equipos sino que se constituye en un lugar simbólico en el que tuvieron lugar una serie de nuevos aprendizajes, significaciones, relaciones sociales.

A partir de ello los y las participantes empezaron a percibirse como agentes activos con capacidades de acción y transformación de las relaciones de los y las jóvenes protagonistas de este proceso, tanto aquellas relaciones con sus pares como la relación que existe con la institución como tal.

Este cambio de relaciones se basa en una transformación paulatina de percepciones pues, se conformó un grupo de jóvenes dinámicos, propositivos, en cuyas palabras pudo expresarse el sentir de gran parte de la población estudiantil. Se contribuyó con esto a la resignificación de la imagen de los estudiantes frente a sus maestros cuya perspectiva se enmarcaba en los horarios de clases, las calificaciones y en las paredes de las aulas, en las que escasa participación tienen los y las jóvenes.

Se logró además la inclusión en el proceso de aquellas personas que han desarrollado diversas habilidades y tuvieron un espacio en la radio con sus compañeros organizadores: reflexiones, discusiones canciones, rimas, poemas, chistes, saludos, música fueron componentes importantes en el desarrollo de la propuesta.

Al concluir el grupo ha logrado consolidarse como tal, se ha generado un ambiente de confianza respaldada en el trabajo colectivo; se generó en el colegio un espacio de participación, interacción, discusión y creación inclusiva.

Esta propuesta además ha propiciado el fortalecimiento de las relaciones sociales de los y las estudiantes y se ha constituido en un espacio de referencia en el que a todos y todas les es posible expresarse, reunirse, escuchar, enseñar y aprender lo cual ha permitido la resignificación y valoración de los saberes que cada uno ha podido compartir y desarrollar, generado así un sentido de pertenencia en los y las jóvenes y potenciando su capacidad de acción y organización conjunta.

## Lecciones aprendidas

El aprendizaje se generó en un diálogo de saberes y conocimientos compartidos y validados en el grupo como saberes colectivos.

### ✓ Campo Político-Institucional

Desde la Psicología Social Latinoamericana y particularmente la Psicología Social de la Liberación asumimos un papel políticamente comprometido con la transformación de relaciones sociales especialmente cuando estas relaciones se estructuran sobre la base de la desigualdad y la distribución inequitativa de poder, es por ello que este proceso se constituye en un aprendizaje y un acto de empoderamiento en torno al tema de la comunicación y formas relacionales en la institución educativa.

Con ello, se plantea el pensar en la comunicación como práctica de la libertad, el ejercicio de un derecho construido desde la colectividad mediante la democratización de medios y espacios protagonistas en el contexto.

### ✓ Campo de Contenidos y Metodología

La metodología utilizada se enmarca en la posibilidad de generar y acompañar un proceso de acción y reflexión acerca de la propia realidad. Se logró la comprensión de que las técnicas y herramientas no se constituyen en una fórmula universal aplicable a todos los tiempos y poblaciones, es necesario contextualizar, y brindar las condiciones para que los y las participantes sean protagonistas del proceso, de otro modo es posible que se dé una serie de actividades que no responden a los intereses de la población limitando así la capacidad y potencialidades de acción.

Es a partir de un posicionamiento crítico y de constante aprendizaje que la teoría puede reconstruirse en el campo de acción, en el encuentro y el diálogo con la comunidad posibilitando considerar puntos de vista diferentes a los vivenciados desde el ámbito académico.

Así, se visibilizan las problemáticas y percepciones en torno a la comunidad educativa, de los y las docentes, los padres y madres de familia por ejemplo. Sin embargo, dado que no se constituyen en el tema central, no se profundizará en este documento.

### ✓ Campo Cultural

Al ser un medio de expresión colectiva y participativa, la radio comunitaria se constituye en un vehículo de difusión cultural, en la medida en que los y las jóvenes tienen la posibilidad de expresar sus ideas, opiniones, gustos

musicales como parte de una construcción histórica y social propia de su espacio temporal, espacial y simbólico particular.

## 5. CONCLUSIONES

- El proyecto ha significado la construcción de una mirada crítica hacia la propia realidad, generando así procesos participativos desde los y las estudiantes, ello ha propiciado fortalecimiento de los vínculos sociales comunitarios, la identidad partiendo desde el reconocimiento y revalorización de las propias iniciativas y capacidades tanto individuales como colectivas.
- Los y las jóvenes tienen potencialidades aún no exploradas por sus maestros, maestras, padres y madres y en muchos casos aún no descubiertos por sí mismos-mismas. Esto había implicado una visión de los y las jóvenes, sus expresiones y conductas desde concepciones normalizadoras, enmarcadas en la disciplina y la comprensión de capacidades, como aquello que se evidencia únicamente en calificaciones.
- Los espacios de interacción y creación colectiva brindan la oportunidad de repensar a los y las jóvenes como sujetos sociales activos, dando paso a una revalorización que ofrece la oportunidad de generar impacto en las relaciones y dinámica comunicacional y de aportar a la reflexión teórica a partir de los aprendizajes derivados de la experiencia.
- La institución educativa se ve debilitada en cuanto a su función de protección, enseñanza e influencia en la dinámica de las relaciones sociales y comportamiento de los y las estudiantes. Entre sus causas podemos enunciar las estrategias metodológicas que niegan la diversidad y la escasez de espacios integrativos y participativos.
- Los espacios de integración, cohesión y participación social son de gran importancia para el fortalecimiento de vínculos comunitarios, pues permiten un diálogo que posibilita la generación de aprendizajes así como la toma de acciones frente a las problemáticas que afectan a los y las jóvenes, a la institución y a la comunidad.
- La institución educativa se ha constituido en un espacio de limitaciones, ruptura de vínculos y generación de relaciones escasamente satisfactorias en cuanto a afectividad, contención, identidad, participación por lo cual la creación de espacios de interacción, comunicación y participación son de gran importancia en la comunidad.
- A través del trabajo realizado con los y las jóvenes de la institución José Ignacio Albuja, se generó empoderamiento para la acción social. Esto se evidencia en: la proposición y debate de temas de su interés que no habían sido hablados en otros espacios, organización grupal en cuanto al espacio físico y horarios, además se dio lugar a la expresión de sugerencias y



problemas dados en las aulas con el fin de buscar soluciones o sencillamente evidenciarlos, dejando así abierta la posibilidad de que la comunidad educativa se vea inmersa en las acciones necesarias para la solución de problemas.

Así también se dio la formulación de una imagen representativa, frases que identificaban al grupo, actividades grupales lo cual brindó a los y las participantes una significación y un papel importante de expresión y acción dentro de la institución, de esta manera se concebían como parte importante en la institución no solo para la recreación sino para la resignificación de las prácticas juveniles por ejemplo: el rapear, grafitear como expresiones culturales e identitarias, alejándonos de la visión criminalizadora de las prácticas juveniles.

Mediante el trabajo realizado, los y las participantes de la radio tomaron un rol protagónico, mediante el empoderamiento de la palabra y con ello la posibilidad de ser escuchados y valorados dentro del ámbito institucional. Esto es evidente en el cambio de percepción de los y las docentes, padres y madres de familia en torno a los estudiantes que potenciaron capacidades antes desconocidas o percibidas de modo negativo, pasando a una valoración de los y las jóvenes no solo como estudiantes de la institución sino como sujetos históricos, sociales y culturales que expresan de maneras diversas sus formas de ver y pensar el mundo. Constituyéndose éste, como el inicio de la transformación de las relaciones con las figuras de autoridad.

## 6. RECOMENDACIONES

- Es recomendable el trabajo en el fortalecimiento de las instituciones educativas ya que se constituyen en un ente importante dado el tiempo de permanencia de los jóvenes, las relaciones, vínculos, vivencias y conocimientos generados en este espacio.
- Es importante el espacio de interacción, comunicación y creación colectiva enfocados a las problemáticas que afectan a los y las jóvenes, cuya acción se vea deslindada del discurso dominante de la criminalización y patologización de la dinámica juvenil.
- Se hace necesario un trabajo sistemático con los y las docentes y autoridades, tomando en cuenta la importancia de brindar un contexto que facilite y promueva la participación estudiantil a fin de fomentar la creación de relaciones horizontales, de confianza a través de las cuales los y las jóvenes reconozcan a la institución como un tejido social en el que sea posible la contención, construcción de identidades y de procesos sociales colectivos fortalecedores del sentido de comunidad y del aprendizaje.

- Es necesario el planteamiento de proyectos basados en la participación activa de los y las jóvenes, lo cual permite abandonar la idea de este grupo etario como sujetos vulnerables a fin de potenciar las capacidades que hacen posible la interacción entre los sistemas: familiar, educativo y comunitario. Esto facilitaría un diálogo entre estos sistemas, mediante el cual sea posible la búsqueda de soluciones efectivas a las problemáticas presentes en la comunidad y que tienen estrecha relación con las problemáticas de la juventud.

## REFERENCIAS

- Barrero, E. (2012) *Del discurso encantador a la praxis liberadora: Psicología de la Liberación*. Bogotá: Cátedra Libre Martín Baró.
- Borda, F. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Bogotá: CLACSO.
- Chacha, G. *Diagnóstico de problemáticas Psicosociales en la parroquia Aloasí año 2013-2014*. Documento no publicado. (2014, Quito)
- Flores, M. (2010). *Teatro espontáneo comunitario: Un recurso metodológico para el desarrollo de las comunidades*. Tesis previa a la obtención de la Maestría en Psicodrama y Procesos Grupales. Universidad de la Habana. Cuba.
- Fuentes, L. (1994) *La construcción de una propuesta: Una Psicología de la comunicación comunitaria*. Bogotá: Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de UNISUR.
- Foucault, M. (2003) *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Industria Gráfica argentina
- Freire, P. (1970) *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- González A. Torres, J. (2013) *Una Aproximación Psicosocial para la Comprensión de los Jóvenes y el Uso de Drogas*. Documento no publicado. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.
- Martín-Baró, I. (2005) *Acción e ideología. Psicología Social desde Centro América*. San Salvador: UCA editores.
- Milan, S. (2006). Medios comunitarios y regulación. Una perspectiva de comunicación para el desarrollo. *Revista Investigación y Desarrollo*, volumen 14, 268-291.
- Montero, M. (2006) *Teoría y Práctica de la Psicología Comunitaria, La Tensión entre Comunidad y Sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Montero, M. (2004) *Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.
- Riviere, P. (2002). *Diccionario de Psicología Social*. Buenos Aires: Nueva visión

**Correspondencia:**

Gabriela Chachas Saltos  
Gaby\_4368@hotmail.com

**Cita:**

Chacha G. y Muela I (2016) Radio Comunitaria: Un espacio para la participación y transformación social desde los jóvenes. Rev. Epist. Psic. y Cs. Soc. 1(1): 109-127



# La construcción subjetiva del futuro: Mirada particular de una adolescencia que se construye en un contexto problemático

The subjective construction of the future: An adolescence particular perspective that is built into a troubled background

Recibido: 04-05-2015

Aceptado: 26-12-2016

Publicado: 10-04-2016

Jessica Rodríguez Londoño

Universidad de San Buenaventura, Facultad de Psicología

Cali, Colombia.

## Resumen

El estudio identifica y detalla los recursos psicológicos que utilizan dos adolescentes de doce años para significar su futuro en un territorio con presencia de pandillas, intimidaciones escolares, muertes y robos. Las representaciones de estos ambientes sociales pueden generalizar las conductas de los habitantes, irradiando la imagen que niños, adolescentes y jóvenes terminarían repitiendo los problemas sociales. El propósito de esta investigación es arriesgarse a paralizar esa idea universal para dar cuenta de cómo el futuro se subjetiva de manera particular y diferenciadora de aquella representación colectiva. La metodología fue cualitativa, se hizo uso de material estético y lúdico. Los resultados arrojaron que en la categoría de futuro se debe considerar las representaciones sociales que se realizan subjetivamente, por lo tanto no podría hablarse desde categorías universales.

**Palabras claves:** subjetividad adolescente, construcción del futuro, representación del futuro, significación del contexto.

## Abstract

The study identifies and describes the psychological resources they use two teenagers twelve years to signify their future in a country with the presence of gangs, school intimidation, killings and robberies. For these social problems can be thought that children and young people will repeat that. The purpose of this study is to stop the universal idea and explain the future and the subjectivity of each teenager. The methodology was qualitative, use was made of aesthetic and recreational material. The results showed that in the category of future must consider social representations that are made subjectively, therefore could not speak from universal categories

**Key words:** adolescent subjectivity, building the future, representation of the future, contextual significance

El futuro y la niñez, o juventud; son temas que se han relacionado durante años, sosteniendo que en los niños y los jóvenes está el futuro de un país, de una ciudad y de una familia. Se ha pensado durante generaciones que el futuro exitoso y provechoso es el que se mide por los logros profesionales, los bienes adquiridos fruto del trabajo, la familia que se logra constituir o el cambio en el estrato económico inicial y originario.

Dichos ideales, se establecen desde categorías universales y hegemónicas, pero en contextos tan heterogéneos, con actuales formas de organización familiar y la situación económica y social vigente del país; se plantea pensarse el futuro desde la singularidad para la construcción de planes o proyectos de vida de acuerdo al contexto histórico y social de cada sujeto y su forma de darle sentido a ello.

Se usa la teoría de la subjetividad y la categoría de sentidos subjetivos de González Rey en la exploración de la manera de subjetivar las características del contexto para la representación y construcción del futuro de dos adolescentes de doce años que residen en un barrio de bajo nivel socioeconómico de la ciudad de Cali, Colombia; sector que presenta violencia entre pandillas juveniles, deserciones escolares, presencia de empleo informal, robos y muertes constantes por parte de menores de edad y venta de drogas.

Desde la complejidad y la consideración de la totalidad de los factores involucrados en los ambientes sociales donde los niños, adolescentes y jóvenes construyen su subjetividad, se sospecha que la forma de concebir el futuro no está determinado por categorías generales ni concluyentes que demarcan el destino de los chicos dentro de homicidios, ausencia escolar o participación delincriminal.

La consideración que el futuro de todos está en los niños, adolescentes o jóvenes, los responsabiliza de transformaciones colectivas, donde lo objetivo y hegemónico parecen ser las edificaciones generales en las que se construye la idea estándar alejando las propias adjudicaciones que cada sujeto le puede dar a su idea de futuro. Que niños, adolescentes y jóvenes logren hacer tensión a las determinaciones del contexto o supuestos sociales, ya es una transformación particular y propia de cada uno; darle sentido singular y diferenciado al futuro implica alejarse de los índices o indicadores generales que lo determinan y construir y configurar desde la oposición a lo establecido.

Por tanto, se apuesta a descubrir otras formas posibles de construcción del futuro, por la vía de lo subjetivo, haciendo tensión a los elementos sociales y la propensión científica de generalidades que discrepan con la particularidad del ser, en donde la "singularidad en psicología ha sido sacrificada por la tendencia

dominante a la estandarización de los problemas, que apareció como expresión de la cuantificación de lo psíquico” (González Rey, 2009, p. 5)

## **METODOLOGÍA**

### **ORIENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA**

La investigación cualitativa propuesta por González Rey aborda la categoría de singularidad y de procesos subjetivos que generan tensión en la homogeneidad, dicha tesis es el sustento para la hipótesis planteada en este trabajo en relación con la representación del futuro particular y la subjetivación del contexto. El autor mencionado plantea que las personas tienen la capacidad para “desarrollar caminos singulares de subjetivación en el curso de sus experiencias, generando tensiones con las normas y situaciones objetivas que aparecen como hegemónicas y rectoras de su acción” (González Rey, 2013, p.37).

Pensarse un ser creador que usa recursos personales para desenvolver su singularidad y establecer resistencias ante lo determinante, comprende un sujeto con capacidades para la construcción subjetiva de un futuro o proyectos de vida distintos a un modelo.

Desde este tipo de metodología cualitativa se logra dar cuenta de la subjetividad y del “sistema complejo de significaciones y sentidos subjetivos producidos en la vida cultural humana” (González Rey, 2000b, p. 25), dichos sentidos facilitan el entendimiento de la manera de organización del sujeto en los distintos espacios que interactúa socialmente y que pueden ser comprendidos desde el acceso o acercamiento dichos puntos de encuentros (González Rey, 2010).

La metodología utilizada para recolectar información es entendida como un medio de expresión para los sujetos investigados, a medida que se establece la relación participantes-investigador, participantes-subjetividad, investigador-contexto y aparece el carácter generador de los investigados e investigador, se produce y altera el rumbo de la investigación de acuerdo a la forma que vaya tomando los encuentros con la población, pues es “dentro del campo que se definen los diferentes momentos de la investigación” (González Rey, 2007, p. 58), ya sea que se cambie la técnica o aparezcan temáticas que no habían sido concebidas precedentemente.

Inicialmente se planteó algunos instrumentos antes del encuentro con la población, pero en el curso de la investigación se iba creando relación subjetiva entre la investigadora y los participantes, y fue necesario construir otras herramientas metodológicas que incluyeran lo que iba apareciendo en la expresión de los sentidos subjetivos de los adolescentes. Esta aparición se establece dentro de la investigación acción participativa, donde la implicación y el

papel del investigador y de los participantes están relacionada en la manera que se permite conceder y acercar a través de “acciones que ellos mismos proponen como alternativas de solución a las problemáticas identificadas por los propios actores sociales, y cuyo interés principal es generar cambios y transformaciones definitivas y profundas” (Colmenares, 2012, p. 114).

La investigación se enmarco en las siguientes espacios, no disponen de linealidad:

- A. INSTRUMENTOS AUDIOVISUALES
- B. INSTRUMENTOS DE APOYO DE MANERA ESCRITA
- C. INSTRUMENTOS DE CREACIÓN DE MANERA ESCRITA

Para instrumentos audiovisuales (interacción lúdica y opiniones acerca de películas y documentales) y los instrumentos escritos (lectura de libros infantiles, creación de cuentos y autobiografías) se consideró prioritaria las conversaciones al ser entendidas como “la forma más extendida de expresión del sujeto en su vida cotidiana (...) y facilitan así la expresión de sentidos subjetivos” (González Rey, 2007, p. 34).

Entre noviembre de 2013 y abril de 2014 se llevaron a cabo trece encuentros con los dos adolescentes que aceptaron ese espacio para abordar temas de sus vidas (sus padres autorizaron previamente la participación de ellos en la investigación).

## INSTRUMENTOS AUDIOVISUALES

Se caracterizaron por videos, cortometrajes y documentales. En el material audiovisual llamado “El reclamo de los niños incómodos”<sup>17</sup> se mostraba problemas sociales, socializado con el objetivo de familiarizarlos desde de un dispositivo general para propiciar o incentivar la participación y hablar del tema a nivel externo. En un documental acerca de la vida de Vilma Parra<sup>18</sup>, se permitió que pudieran pensarse en una figura cercana de superación a pesar de las situaciones económicas.

## INSTRUMENTOS DE APOYO DE MANERA ESCRITA

Se realizó la lectura de dos libros, uno titulado “Los Tres Bandidos”<sup>19</sup> de Tomi Ungere, donde los dos adolescentes refirieron cómo las personas malas podrían cambiar, e inventaron en su narración unas armas que lanzaban valores como la amistad y el amor, para atacar la maldad humana. El otro libro se tituló “Había una

<sup>17</sup> Video grabado en México, donde aparecen niños personificando problemas de violencia, pobreza, política e inseguridad social. <https://www.youtube.com/watch?v=4P6LhRj2p8A>

<sup>18</sup> Comerciante de Perú que desde pequeña atravesaba situaciones de pobreza sosteniendo a su familia con ventas ambulantes de zapatos. Logro diseñar su marca de calzado para vender y hoy en día tiene su propia tienda con muchas sedes. <https://www.youtube.com/watch?v=NS6u3RZiv2k>

<sup>19</sup> Historia basada en tres personas que robaban constantemente pero un día tiene un encuentro con una niña que logra que desistan de esa profesión y se dediquen a realizar obras humanitarias.



vez, como cualquier otra vez”<sup>20</sup>, de mi autoría, donde se rastreó información acerca del barrio y las dinámicas ahí presentes.

## INSTRUMENTOS DE CREACIÓN DE MANERA ESCRITA

Después del testimonio de Vilma Parra, los adolescentes decidieron inventar un cuento en conjunto, llamado “La historia de Patata” (Ver en la sección DESARROLLO), para dar cuenta de cómo tres niños huérfanos lograban superar su ambiente económico. Al terminar la reflexión de un libro infantil, los chicos decidieron inventar un cuento llamado “La sociedad de Puertas del Sol”<sup>21</sup> (Ver en la sección DESARROLLO).

Al terminar el uso de estos tres instrumentos mencionados, los niños cogieron destrezas para la expresión de sus puntos de vista, así como la elaboración de sus libres ideas, llegando como conclusión a la elaboración de sus autobiografías. Al dar cuenta de sus sentidos subjetivos y la forma como iba apareciendo sus propias producciones y sus creaciones, encontraron en el encuentro con la investigadora un lugar donde podían transmitir desde su experiencia infantil siendo ellos mismos, sin reproche ni corrección, una biografía donde su palabra y su vida eran tan importante en ese espacio, que podían confiar en lo que se había construido con anterioridad para reelaborar su existencia.

## ANÁLISIS

El análisis de resultados se llevó a cabo después de terminarse todas las actividades. Para darle el sentido que le dieron estos niños a cada expresión propia, equivalente a los datos investigativos, no se podía analizar las producciones por separadas, por lo tanto, cada autobiografía estuvo en diálogo con los cuentos creados, con las expresiones y conversaciones que se tenían de los instrumentos audiovisuales, instrumentos de apoyo de manera escrita e instrumentos de creación de manera escrita. Una vez visto en la autobiografía los recursos relacionados con el futuro se buscó similitudes, diferencias, encuentros y desencuentros con las producciones de las otras actividades.

## REVISIÓN TEÓRICA

La infancia y/o adolescencia como estados transitorios de vida y definidos contextualmente de distintas maneras según la época y los cambios sociales, son un periodo donde se ha desconocido la posibilidad de sujetos creadores de su experiencia. Se ha dicho que en la construcción de futuro de ellos, la educación y los padres juegan un papel importante, el futuro se vislumbra de manera diferente y más enriquecedor si la educación que se brinda es fundamentada en la idea de

<sup>20</sup> Historia de un barrio con problemas de robos y violencia, donde los niños conocían lo que sucedía pero se divertían y hacían distintas actividades mientras esas cosas ocurrían.

<sup>21</sup> Aparece consignado más adelante.

darle a cada niño su lugar como sujetos, es decir brindando la posibilidad de hacerlos protagonistas y constructores de sus realidades (Raquel, 1999).

En una investigación realizada en Argentina se indaga acerca de las construcciones de identidades sociales en la niñez; los sujetos investigados ven la falta de educación como un elemento que caracteriza los niveles económicos bajos (Pizzo, Slobinsky, & Panzera, 2006). La significación que se confiere al colegio y a la educación, brinda la posibilidad de la construcción de un futuro diferente mediante el conocimiento; el acceso y el sentido subjetivo de la escolaridad es la oportunidad para mudar y dar vuelta a una condición social a largo plazo (Pizzo, Slobinsky, & Panzera, 2006) (Raquel, 1999).

Del mismo modo Anzola (2003) señala la educación como una variable que se relaciona con las proyecciones de vida; en el Museo de Ciencia y Tecnología se hace evidente eso, allí se trabaja con jóvenes que dejaron el colegio y mediante este programa adjudicaron a sus procesos de aprendizaje una oportunidad de sobreponerse al ambiente hostil en el que viven, de forma tal que la presencia de la escolaridad empezó a significar la posibilidad de una estabilidad familiar y profesional a futuro.

Los padres juegan un papel definitorio para la construcción de futuro en los niños, la familia como el círculo afectivo más cercano detona un factor protector, considerando el afecto como un soporte para enfrentar los problemas y reemplazar las privaciones materiales (Amar Amar J. , 2000); las enseñanzas dadas por los padres son recursos aprendidos que los niños traen a las instituciones educativas, de ahí la deserción y asistencia escolar, donde “la escuela, instituto de socialización secundaria, puede representar una atractiva alternativa al ambiente familiar, sobre todo cuando éste se caracteriza por la pobreza y un trato a veces bastante duro” (Blasco, 2003, p. 808).

En México se realizó un estudio a la juventud, donde la importancia del futuro era mínima debido a la flexibilidad que tienen los jóvenes para readaptarse a los cambios familiares y sociales. Las condiciones familiares, de padres divorciados o problemas económicos llevan a los jóvenes a otros tipos de relaciones, por ejemplo las virtuales, con computadores, televisores o teléfonos celulares, donde el futuro para ellos se organiza de acuerdo a lo que ofrece el medio y como se instalan a las situaciones sociales (García Canclini, 2008).

Los factores que facilitan la construcción del futuro de los niños están cargados de sentido y significaciones que se han transmitido a través de la escuela y la familia en un contexto socio-cultural establecido; pero también es necesario reconocer la singularidad en las configuraciones subjetivas del niño y la forma como asume su posición y rol frente a las interacciones sociales. Generalizar y denominar por igual las dinámicas de una cultura establecida hace que se pierda la

perspectiva de la subjetividad de cada integrante de un contexto, así como lo plantean González Rey & Díaz Gómez (2005) cuando exponen que la subjetividad integra procesos individuales y sociales y su interpretación de ellos.

Generalizar el futuro y especificarlo en variables universales impide comprender la construcción del futuro que cada uno puede crear a partir de sus experiencias y vivencias. Reconocer la diversidad, no temer al mundo diferente que interpretan los niños, adolescentes y jóvenes y valorar sus conquistas y sus pérdidas, sus temores y valores llevan por un camino donde el futuro no debe definirse por profesiones ni estados diferentes a los actuales, pues se pierde de vistas las riquezas que están siendo ganadas para trazar su propio futuro, donde los estados fijos que todos esperan que lleguen no debe quitarle la importancia a la forma como dirigen sus pasos para las calzadas del mañana.

Para permitirse la posibilidad de ver la forma como los niños, adolescentes y jóvenes subjetivan su propio futuro, es necesario cambiar el concepto epistemológico de ellos, apropiándose de un concepto de ser sujeto mediante un proceso transitable en las vivencias diarias emergiendo nuevos sentidos subjetivos, es decir a medida que significan sus propias historias se posicionan como sujetos creadores (González Rey, 2009).

Reconocer ese carácter creador, generador y activo del sujeto y aceptar la complejidad de la vida humana es reconocer la subjetividad. Esa complejidad involucra el análisis de la mayoría de elementos totales para realizar una investigación de la realidad, definida como una situación “de mutua influencia de los componentes del todo, examinarlos aisladamente equivale a descontextualizarlos y por lo tanto a tener una visión equívoca de la realidad” (Mojica, 2006, p. 123).

Para el análisis de los componentes de la realidad, se sustrae la tesis de subjetividad de González Rey para posicionar el modelo teórico, el concepto y papel de los participantes y los instrumentos metodológicos, considerando desde este autor, la subjetividad como “un sistema complejo de significaciones y sentidos subjetivos producidos en la vida cultural humana” (2000, p. 24).

Tanto los procesos complejos como la subjetividad se relacionan, haciendo de esta diada la justificación para apartarse de mediciones fijas y conclusiones universales. La dimensión de peligrosidad del ambiente en el que se mueven estos niños los podría llegar a hacer creer que deben encaminarse hacia la repetición de dichas conductas naturalizadas en el sector, privando a las próximas generaciones de otras opciones para futuro mediante la representación de sus dinámicas sociales para oponerse a ella.

Mojica (2006) realiza un estudio acerca del futuro, él puntualiza que aunque aparentemente lo social establezca las condiciones de los proyectos de vida,

existen sujetos y colectivos que entran en conflicto con el statu quo. El mismo autor propone que dicha categoría, debe considerar también el presente y el pasado, puntualiza que:

La realidad es que vivimos en el presente, tenemos memoria del pasado y esperamos que ocurra el futuro. Sobre los hechos del pasado ya no podemos hacer nada. No tenemos ninguna gobernabilidad, pero si conocimiento (...) en cambio, conservamos de ellos la información de lo acontecido, la cual nos sirve para explicar el presente. (...) El presente es, por lo tanto, tributario del pasado. Podríamos decir que el presente es el “pasado” del futuro. Pero, a su vez, el futuro depende del presente, porque las acciones que realizamos actualmente van a permitir moldear y acuñar determinado tipo de futuro. En consecuencia, la realización del futuro depende solamente de nuestra decisión y ésta de un acto de la voluntad. (p. 125)

Un tema que le compete a esta investigación tiene que ver con aquellos la subjetivas que giran en torno al futuro, apelando a las formas que el sujeto se puede oponer, aceptar o transformar las complejidades de su entorno social, donde él:

Construye sobre las experiencias de vida a partir de sus propios recursos, entre ellos los de la fantasía y la imaginación, que son parte inseparable de sus sentidos subjetivos y que han estado muy ausentes del tema del aprendizaje, precisamente, por el desconocimiento del carácter subjetivo de esta función. (González Rey, 2008, p. 240)

El propósito de esta investigación fue llegar a conocer esos sentidos subjetivos que hace posible que se pueda significar las experiencias y construir el futuro de una manera opuesta a la homogenizada. Por tanto el problema a resolver será siempre: ¿Cuáles son los recursos propios utilizados en niños, adolescentes y jóvenes en barrio problemáticos para significar su futuro? ¿Qué aporta la psicología, las instituciones educativas y familiares para el desarrollo de dichos recursos?

## DESARROLLO

La exploración por el futuro va más allá de la respuesta que cada niño tenga a la pregunta: “¿Qué quieres ser cuando seas grande?”, el futuro puede ser definido mediante profesiones, influenciadas muchas veces por el deseo de sus padres, el tipo de educación del colegio o las dinámicas sociales del barrio. Ceirano (2000) refiere que una realidad particular se compone de distintos universos vistos como reales, por tanto el enfoque no es por qué se producen esas realidades, sino cómo es la elaboración de ellas. La pregunta base no es ¿qué quieren de su futuro? sino ¿cómo es la construcción de ese futuro? para esto la comprensión desde la propia subjetividad de los adolescentes, la apreciación mediante sus formas de expresión, el interés por sus creaciones literarias, las representaciones de sus contextos, sus

palabras orales y no orales, sus silencios, cambios y resistencias permiten una aproximación a la significación relacionada con el futuro que elaboran, construyen y conquistan diariamente.

Ceirano señala que para acercarse a la idea de los distintos mundos posibles contruidos a partir de una realidad, es necesario considerar:

El punto de vista interno de una comunidad o grupo, lo “emic”, frente al punto de vista externo, lo “etic”. El punto de partida será la visión de los sujetos, sus categorizaciones, valoraciones y percepciones, y la tarea del investigador, la de interpretante de lo interpretado por los sujetos. (2000, p. 338)

Las interpretaciones del contexto y sus características particulares, son herramientas para la elaboración subjetiva del futuro de Camilo y Yuriana, los adolescentes participantes. El lugar donde habitan se caracteriza por la presencia del poder en los líderes de pandillas o de prostitución, numerosos integrantes de bandas delictivas juveniles y evidencia de fronteras invisibles, límites físicos imaginarios que se establecen entre los grupos criminales, apropiándose de una zona del sector para vender y consumir drogas, acceder a las prostitutas, robar y matar, integrantes que no sean del sector no pueden transitar por otro.

Desde el año 2010 Camilo y Yuriana asisten a una Fundación sin ánimo de lucro que se reúnen para enseñarles valores cristianos a 45 niños del sector, su propósito es poder conseguir recursos para brindarles un acompañamiento integral a los niños. Dentro de este nuevo espacio social, los adolescentes han encontrado recursos subjetivos para construir tensiones en medio del ambiente que viven a diario.

Uno de los objetivos específicos es comprender la forma de representar subjetivamente el contexto cultural, económico y social de los dos adolescentes y el otro objetivo es detallar dichas percepciones en relación con el futuro construido de acuerdo a los medios psicológicos y/o mundo interno de Camilo y Yuriana. Para el objetivo inicial, los cuentos creados por ellos, titulados “La sociedad de Puertas Del Sol” y “La historia de Patata” vislumbran esa interpretación de la realidad:

#### **La sociedad de Puertas del Sol**

Había una vez en Puertas del sol, mucha violencia, robo, drogadicción y mucha matanza. Algunos niños cuando salían a la calle no se podían divertir porque había muchos tiroteos,

secuestros y los padres se preocupaban mucho.

Y había una fundación que les ayudaba a divertirse en una casa grande como un estadio donde jugaban Play Station 2, futbol, lleva, ponchado y mucho más.

Y no es solo cosas malas que pudieran verse en Puertas del sol, sino que también se visitaban en sus casas para jugar muy tranquilos y los padres se sentían muy bien y a gusto con esto.

También había dos personas que les ayudaron a cambiar su forma de vivir, estar en paz y en armonía, ellos tenían unas armas secretas más poderosas que los cuchillos y armas, como la bomba explosiva de los valores y las flechas como el humo de la amistad.

### **La historia de Patata**

Había una vez un día en Puertas del Sol, un niño llamado Patata. Su pobre madre se le había muerto de salud y ese niño tenía que responder por sus dos hermanas llamadas Chusponia y Borradoría.

Y ellos vivían debajo de un puente. El hermano mayor le tocaba vender muchas cosas que encontraba en la basura de los ricos.

Un día se encontró una chuspa llena de relojes y dos juguetes de Barbies

-Y se fue corriendo y gritando: "Chusponia, Borradoría, les

traigo dos juguetes me los encontré en la basura de los ricos"

-Y ellas dijeron: "¿Qué juguetes son?"

-Y Patata dijo: "Es una sorpresa, a la cena se los daré"

-Y Chusponia y Borradoría dijeron: "Bueno"

Y llegó la cena y Patata les dio las Barbies

-Y ellas dijeron "Gracias por las Barbies son fabulosas"

Y al otro día salió a vender los relojes y ganó mucho dinero, con eso les compro a Chusponia y Borradoría unos perros calientes con gaseosa.

Fue tanta la plata que recogió que pudo comprar una casa nueva para irse a vivir con sus hermanas. Los tres consiguieron trabajo en un supermercado y pudieron ahorrar para pagarse el colegio y entrar a estudiar, de esta forma consiguieron trabajar en lo que les gustaba.

Borradoría creó un restaurante que es muy conocido de la ciudad.

Chusponia trabaja siendo la directora de un colegio.

Y Patata administra una empresa muy importante.

En relación con este instrumento de creación de manera escrita, tanto en “La sociedad de Puertas Del Sol” y “La historia de Patata”, se presencia la participación activa de los sujetos de las historias, las estrategias para mediar las situaciones adversas y el sentido subjetivo que toma la realidad para los autores.

En ambas producciones se nombra las realidades objetivas del sector: violencia, robo, drogadicción y mucha matanza, tiroteos, secuestros y padres preocupados, hermanos mayores que les toca trabajar para sostener a los hermanos menores, empleos informales, como por ejemplo en supermercado y ahorrar para pagarse la entrada y sostenimiento a colegios. Esta pesquisa, da pistas para identificar que las condiciones sociodemográficas de la población no son desconocidas para los menores, ubicando una y otra vez los asuntos significativos y problemáticos que tienen que vivenciar Camilo y Yuriana.

Se podría suponer que el conocimiento de los hechos sociales da indicios de prevención o autocuidado, no se vislumbra la presencia activa de adultos, por lo cual se presumiría, que la participación de los adolescentes es opuesta a las prácticas hegemónicas, asumiendo técnicas para sobrellevar su contexto sin participar directamente en él. Las maneras de prevención o distanciamiento de estas obras, da indicios de una posible interpretación subjetiva de la realidad para oponerse a ella y transformarla individualmente.

La realidad de estos adolescentes es interpretada desde las interacciones sociales y la forma como se relacionan con su contexto social para configurar subjetivamente herramientas que le permitan habitarlo. Pizzo, Slobinsky, & Panzera apoyan esta idea al señalar que:

En el proceso de socialización, el niño elabora estas representaciones amalgamadas con las valoraciones y las prácticas acerca de cómo se es rico o pobre en la sociedad en la que crece y, a la vez, necesariamente debe adoptar su propia posición en relación a estas categorías. Este proceso supone la construcción simultánea del mundo social y de su identidad social, e implica un trabajo personal del niño a partir de sus experiencias con los adultos, con otros niños y de los contenidos, modelos y valores propuestos por los distintos medios de comunicación social. (2006, p. 186)

Por tanto, en Camilo y Yuriana el trabajo personal de ellos se podría relacionar con la aparición de la autonomía, responsabilidad y decisión para construir su identidad frente a su contexto. Categorías que aparecen en las historias cuando ellos buscan espacios de resguardo como la Fundación o la casas de sus amigos para jugar o actitudes de responsabilidad e independencia cuando deben trabajar, ahorrar y estudiar. Como plantea los autores, la experiencia de los niños con los

valores permite la subjetivación de su entorno social, quizá para Camilo y Yuriana, esos valores tiene que ver con la paz y la armonía que tiene los protagonistas en “La sociedad de Puertas del Sol” y las armas opositoras de lo cotidiano del entorno, que se relacionan con la bomba explosiva de los valores y el humo de la amistad.

Estas herramientas y/o recursos subjetivos usadas por ellos, da cuenta de posibles puntos de tensión para construir futuros propios. Del mismo modo se puede apreciar que existen contenidos implícitos en el desarrollo de las historias concernientes a situaciones externas que impulsarían posibles cambios para mejorar las probabilidades en el futuro: como cambiar de casa, conseguir un trabajo con mejores ingresos para ahorrar o encontrarse algo de gran valor (los relojes que halló Patata en la basura).

La constitución de estas representaciones subjetivas que se tienen de la realidad o contexto social que los adolescentes habitan posiblemente es una cualidad para pensarse el futuro de una manera diversificada en medio de las condiciones hegemónicas que componen los ideales sociales. Respecto a ello, se sistematizara las producciones biográficas de cada adolescentes, si bien aspectos familiares no fueron distinguidos claramente en estas producciones colectivas, en las autobiografías se emigran para considerasen en este análisis del futuro propio de Camilo y Yuriana.

## AUTOBIOGRAFÍA DE YURIANA

Yuriana está en séptimo de bachillerato, vive con sus padres y su hermano mayor. Su padre es trabajador independiente y su madre es operaria. En su biografía aparece la importancia del tiempo que pasa con su familia: “cuando estoy con mi familia me siento feliz porque muchas veces vamos a río, al parque y a tiendas”. Las actividades familiares están asociadas al juego; la familia se considera un sistema social de recreación e importancia subjetiva para ella. En Yuriana el juego es nombrado en todo el recorrido de su biografía para hacer alusión a su barrio, su colegio y su familia, dando lugar a algo distintivo y prioritario que caracteriza la configuración de su realidad mediante la aparición de la lúdica.

González Rey alude a la construcción de subjetividad no solo con el contacto de lo que está fuera de los sujetos sino la forma cómo se construye “sobre las experiencias de vida a partir de sus propios recursos” (2008, p. 240). En Yuriana el recurso del juego parece hacer parte de una conquista propia para posicionarse en su contexto y encontrar herramientas para construir subjetivamente su futuro. Ella menciona que en el barrio: “*podemos salir a jugar pero lo malo es que a veces hay peleas de pandillas y salen muchos heridos (....) como nosotros somos de aquí,*



*ellos casi no hacen nada, pero otras veces por necesidad o cuando están fumando o metiendo vicio siempre procuro entrarme o jugar por el lado de acá, y ver cual casa está abierta por si pasa algo*"; la representación de la realidad le permiten a Yuriana, a través del juego, participar de espacios sociales de peligrosidad pero encontrando estrategia para continuar jugando y de esta manera desarrollar recursos relacionados con un valor o fuerza para oponerse y tensionar las prácticas universales y de esta manera desdoblar su participación activa en el futuro, consiguiendo así una forma posible de reelaborar proyectos de vida.

El reconocimiento de la situación vivida en su barrio permite situarse en él desde la perspectiva de autocuidado, conociendo cuáles son los peligros y los riesgos que debe asumir al tomar la decisión de salir de casa; a través del juego emerge una adolescente agente que genera su propia protección convirtiéndose en constructora de la responsabilidad de su vida en el futuro y en ser creativo para hacer quiebre y tensión a las situaciones sociales que se deben vivenciar cuando sale a jugar; al interpretar su realidad y oponer a ella le permite situarse críticamente frente a dichas problemáticas.

El juego posibilita oportunidades en el futuro y de subjetivarlo mediante el desarrollo de acciones que generen tensión a lo dominante. "El sentido subjetivo expresa las producciones simbólicas y emocionales, configuradas en las dimensiones históricas y sociales de las actividades humanas" (González Rey, 2008, p. 233). Ese sentido subjetivo del futuro mediado simbólicamente por el juego, ha tenido dimensiones historiales y sociales que subraya la idea de pensarse diariamente en su futuro cada vez que realiza una actividad lúdica con sus amigas; las compañeras del colegio le remiten a la niña que eso también deben hacer por su barrio, es decir, mirar donde pueden ir a refugiarse si llega a pasar algo: *"estaban dando un tiroteo, entonces ellas entraron corriendo a una casa"*. Las condiciones de peligrosidad del barrio no bloquean ni impiden el juego, antes se buscan dan sentido a una capacidad generadora de pensar en sus futuros inmediatos con opciones que los mismos niños, adolescentes y jóvenes de la comunidad deben gestar.

## AUTOBIOGRAFÍA DE CAMILO

Camilo cursa séptimo de bachillerato, vive con su madre, cabeza de hogar y trabajadora tiempo completo de lunes a sábado, pasa la mayor parte del tiempo solo en casa. En su autobiografía, Camilo refiere, que en su barrio habitan tres tipos de personas *"buenas, malas y engañosas"*, ante tales identificaciones iniciales por parte del niño, se podría pensar que de esta manera clasifica socialmente a las personas de su contexto social.

En esta segmentación realizada, se podría pensar que cada subgrupo social tiene características y causas que Camilo identifica, quizá se podría decir que él puede tomar distancia o acercamiento para afiliarse a la de su interés. A través de los encuentros con el adolescente, las personas “*engañosas*” aparecen en la mayoría de conversaciones y creaciones como gente egoísta que solo piensan en el bien propio y no en ayudar a los demás. La representación para Camilo de las personas “*buenas*” son aquellas “*obedientes*” con sus madres.

Al hablar de las personas “*malas*” se hace alusión a tres hermanos que viven en su cuadra y salen a robar. En el video de “Los niños incómodos” se muestra esta misma problemática (hurto por parte de niños), Camilo hablando del material audiovisual dice: “todos los niños, son como si fueran personas adultas, fuman, trabajan, andan en la calle (...) como si hubieran cogido los vicios de los padres”. Se podría considerar que el robo en la niñez y/o adolescencia es significado para él, como una conducta adquirida por imitación; el acercamiento a Camilo, ante dicha hipótesis, se da por el conocimiento de los ladrones y las interacciones familiares, por lo tanto ese sentido subjetivo es construido desde la aparición de eventos del pasado que le han dado fuerza al sostenimiento diario de esa representación.

El niño añade que no recurría a ninguna de estas acciones, pues la posible consecuencia de alguna práctica podría ser la cárcel, que es el correccional “para que se vuelvan unas personas de bien y no de mal. Para que no robe, no haga malas cosas, para que aprendan”, además el cuidado al ideal de la madre es considerado por él, al establecer que las personas podrían pensar “que mi mamá, es mala mamá”.

La representación subjetiva de las situaciones sociales que se viven en su barrio podría estar relacionada con las secuelas que aparecerían ante tales acciones (la cárcel) y la causa que generan dichas conductas (características familiares). En Camilo las acciones de autocontrol que tenga en el presente pueden salvaguardar su vida de muerte y de prisión en el futuro, frenando estados venideros que causaran dolor; el pensar en las consecuencias aparece como mediador de tiempos próximos.

Bajo estas tres identificaciones, quizá se podría decir, que la relación de observador activo con las problemáticas sociales, le permite a Camilo representar su realidad y tomar postura frente a ella, donde la aparición del testimonio y características de las vidas de las personas a su alrededor, posiblemente le sirve de guía o de modelo para tomar distancia o imitar ciertas acciones; por tanto se podría suponer que Camilo desarrolla recursos subjetivos para dejar huella propia en cada decisión relacionada con alejarse o acercarse a la reproducción de una práctica.

Es decir, el contexto social es entendido por Camilo desde segmentaciones o clasificaciones que le permiten asumir la de su interés, representando el futuro, como una manera de estado venidero donde puede decidir en el tiempo presente las acciones de acuerdo a lo que ha presenciado en los personajes sociales destacados por él; quizá se puede decir que la participación en la Fundación, es un espacio de resistencia ante sus imaginarios de personas “buenas” que se oponen a personas que el determina como “malas” o “engañosas”. La subjetividad de Camilo en relación con su futuro, tiene ver con la forma de construir identificaciones propias que lo posicionan en una postura crítica frente a lo hegemónico.

### **ALGUNAS CONCLUSIONES**

Se ha visto las caracterizaciones del contexto social de estos dos adolescentes de doce años y la implicación de la subjetividad como rasgo individual para representar los recursos de manera singular para construir el propio futuro. Las categorías exhibidas y desarrollados en esta investigación han sido: la representación del entorno social, la posición subjetiva frente a ello, y los recursos para construir futuros posibles que se opongan o tensionen prácticas o ideales generales.

En relación con los recursos subjetivos para representar el futuro según los instrumentos audiovisuales, de apoyo de manera escrita y de creación de manera escrita; la relación entre la subjetividad y el futuro se dilatan desde la particularidad y las representaciones que interiormente el sujeto construya.

El recorrido teórico, metodológico y práctico de esta investigación le ha apostado a la singularidad considerando inicialmente las construcciones que han hecho los adolescentes de su contexto social, dicha comprensión sociocultural o socio histórico posibilita una comprensión de más factores para complejizar la relación con la construcción propia de futuro de Camilo y Yuriana.

Atendiendo a dichas observaciones, se podría sintetizar que entre mayor conocimiento a las problemáticas sociales, sus consecuencias y posibles causas, emergen configuraciones que generan oposición o tensión en el contexto, reflejando de igual manera, la aparición emergente de otras alternativas o espacios que posibilitan o ayudan a resistir tales fuerzas hegemónicas.

De igual forma se reconoce un supuesto para conceptualizar el futuro, pensándolo en este caso, como una categoría mediada a corto plazo en un tiempo inmediato o cercano. En estos adolescentes a diferencia de lo que se cree, el futuro no es medido por las riquezas que se conseguirán a largo plazo, sino que se establece y aparece en eventos en medio de sus relaciones sociales. Esas riquezas y recursos relacionados con el futuro, han sido configurados en la inmediatez de los

hechos que vivencian Yuriana y Camilo, y sirve para mediar o hacerle oposición a las problemáticas sociales.

Los factores externos, como la pobreza, inseguridad y falta de oportunidades, pueden definir aparentemente cómo será la vida a futuro de estos niños, adolescentes y jóvenes pero poner la mirada en la subjetividad y sus construcciones llevan a caminar por los senderos que ellos invitan a diario a través de las expresiones que dan a conocer los sentidos que le dan al futuro y a su construcción. El futuro para cada niño hace parte de conquistas distintas que los ayudan a situarse en relación a él de una forma particular.

## REFERENCIAS

- Amar Amar, J. (2000). Niños vulnerables. Factores cotidianos de protección que favorecen el desarrollo de los niños que viven en contextos de pobreza. *Psicología desde el Caribe*, (), 96-126.
- Anzola, M. (2003). La resiliencia como factor de protección. *Educere, Investigación Arbitrada*, 7(22), 190-200.
- Blasco, M. (septiembre - diciembre de 2003). ¿Los maestros deben ser como segundos padres? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 789-820.
- Ceirano, V. (2000). Las Representaciones Sociales de la Pobreza. *Cinta de Moebio*, (9), 337 - 350.
- Colmenares, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1) 102-115.
- García Canclini, N. (2008). Los jóvenes no se ven como el futuro ¿serán el presente?, *Pensamiento iberoamericano*, (3), 3-16.
- González Rey, F. (2000). Lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación de la psicología social. *Revista Cubana de Psicología*, 17(1), 61-71.
- González Rey, F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de información*. México: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- González Rey, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Revista Diversitas - Perspectiva en psicología*, 4(2), 225-243.
- González Rey, F. (2009). *Psicoterapia, subjetividad y postmodernidad: una aproximación desde Vigotsky hacia una perspectiva histórico-cultural*. Buenos Aires: Noveduc.
- González Rey, F. (2010). Las categorías del sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórica-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universitas Psychologica*, 9(1), 243-253.
- González Rey, F. (2013). La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *CS*, 0(11), 19-42.
- González Rey, F., & Díaz Gómez, Á. (2005). Subjetividad: una perspectiva histórico-cultural. Conversación con el psicólogo cubano Fernando González Rey. *Universitas Psychologica*, 4(3), 373-383.
- Los niños incómodos. (10 de 01 de 2016). Obtenido de YouTube:

<https://www.youtube.com/watch?v=4P6LhRj2p8A>

Mojica, F. J. (2006). Concepto y aplicación de la prospectiva estratégica. *Revista Med*, 14(1), 122-131.

Pizzo, M. E., Slobinsky, L. N., & Panzera, M. G. (2006). Construcción de identidades sociales en la niñez: Diferencias educativas y pobreza. *Facultad de Psicología - Uba/ Secretaría de Investigaciones/ Anuario de Investigaciones*, XIV, 185-192.

Raquel, P. (1999). Imaginando otros futuros: niños y escuelas en contextos de pobreza en los noventa. *Educação e Pesquisa*, 25(1), 21-34.

Vilma Parra. (11 de 01 de 2016). Obtenido de YouTube:  
<https://www.youtube.com/watch?v=NS6u3RZiv2k>

**Correspondencia:**

Jessica Rodríguez Londoño

jessi\_rola16@hotmail.com

Universidad San Buenaventura, Av. 10 de Mayo, La Umbría, vía a Pance, Cali, Valle Del Cauca

**Cita:**

Rodríguez J. (2016) La construcción subjetiva del futuro: Mirada particular de una adolescencia que se construye en un contexto problemático. Rev. Epist. Psic. y Cs. Soc. 1(1) 129-146.

# La construcción del protagonismo adolescente y su incidencia en la vida comunitaria

## Adolescent protagonism construction and the implications in community life

Svieta Valia Fernández González

Luis Alberto Taype Huarca

Adalberto Ascuña Rivera

Sandra Soncco Mamani

Recibido: 04-05-2015  
Aceptado: 26-12-2016  
Publicado: 10-04-2016

Centro de Investigación Psicológica Histórico-Cultural, CIPS HC.  
Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa

### Resumen

Presentamos la sistematización del impacto que tuvieron las actividades constructivo-participativas en un grupo de 35 adolescentes de la comunidad de Pampacolca (Arequipa, Perú) en la formación de nuevos sentidos subjetivos evidenciados en la revaloración de la actoría social y la formación de grupos de acción con participación protagónica en la comunidad, durante tres veces a la semana por cuatro meses.

Mediante la sistematización de experiencias se demostró la importancia del trabajo comunitario formativo, centrado en una propuesta constructiva que parte de los participantes y de la generación de nuevas formas de visualizar la realidad.

Finalmente fue posible la constitución del primer grupo de adolescentes que orienta sus objetivos hacia la valoración y compromiso con la comunidad.

**Palabras clave:** Investigación social, construcción del conocimiento, investigación cualitativa, subjetividad social, subjetividad individual.

### Abstract

The impact of constructive participatory activities in a group of 35 teenagers in the Pampacolca community (Arequipa, Peru) in the formation of new subjective senses are evidenced new forms of reprising in the social action and the creation of social action groups with active participation in the community are presented in a systematization. These activities were carried three times a week for four months. Through the systematization of the experiences showed the importance of community work focused on a constructive proposal from the participants and generating new ways of viewing reality.

Finally the establishment of the first teenagers group was possible, who directs its activities independently and guides to assessment objectives and commitment to the community, which strengthened the favorable situation of adults to display the group.

**Key words:** Social research, knowledge construction, qualitative research, social subjectivity, individual subjectivity.

Los procesos de formación de grupos de acción comunitaria son en gran medida, fuentes necesarias del cambio de la dinámica social, particularmente cuando la dirección de sus actividades se orienta a la búsqueda de nuevas formas de protagonismo social así como la valoración de las relaciones y vínculos de sus miembros.

La generación de estos grupos de acción, en ocasiones, no es tarea fácil, sobre todo en sectores de la población poco visualizados y, en general, silenciados en los espacios comunitarios de la sociedad actual: niños, adolescentes, mujeres y adultos mayores.

Es necesario reflexionar también sobre las implicancias de los procesos de “intervención comunitaria”, cargados directa o indirectamente de fórmulas y estereotipos sociales que pueden desfavorecer el trabajo comunitario y distorsionar la percepción de las personas de las comunidades hacia los investigadores sociales. Una visión pasiva y orientada a la obediencia domina la subjetividad social y las representaciones sociales actuales en relación con los grupos desfavorecidos, y que en buena medida es una expresión de múltiples formas de poder y modelos hegemónicos de la sociedad actual.

La integración de nuevos sujetos comunitarios capaces de generar distintas alternativas y acciones puede llevar al desarrollo de tejidos sociales emergentes al interior de la comunidad, cuyos efectos sobre otros protagonistas y sistemas de relaciones, podrá tener consecuencias imprevisibles de desarrollo a nivel personal, familiar, comunal e institucional.

El trabajo con adolescentes, particularmente, les permite a ellos participar en actividades dirigidas a resolver problemas reales, con iniciativa propia, libertad y compromiso. La importancia, por lo tanto, es la participación activa y constructiva del adolescente en la vida de la escuela, la comunidad o la sociedad más ampliamente.

Es importante poder generar nuevas formas de actuación en relación a la formación y el trabajo con grupos de adolescentes, por lo cual pretendemos orientar esta investigación desde una propuesta teórica: la *aproximación histórica cultural* de la *subjetividad* (González Rey 2011), revalorando también aspectos desarrollados desde el enfoque de derechos, el paradigma del protagonismo y la teoría del vínculo.

La metodología que apoya el presente trabajo con adolescentes trasciende la idea de acción directiva centrada en el profesional, que lo coloca como protagonista central. Por eso visualizamos el trabajo



formativo en grupos desde la *epistemología cualitativa* y el *método constructivo interpretativo* que nos permiten enfatizar los procesos constructivos de la realidad a partir de los sujetos, por medio de la generación de inductores y la problematización constante de la construcción de la información. El hilvanado de conocimientos alumbrados por nuestro estudio lo desarrollamos mediante el proceso de *sistematización de experiencias*, con el cual explicitamos y reorientamos constantemente nuestra práctica.

El enfoque histórico-cultural considera que para el estudio y la comprensión del ser humano es necesario entender y analizar sus relaciones sociales; pero sobre la particularidad socio-histórica y cultural del individuo. En este proceso se destaca la configuración de la personalidad como un sistema que expresa el sentido subjetivo de las diferentes formas de actividades, relaciones y de la experiencia integral del hombre, que se modifican y desarrollan en el curso de la propia experiencia (González Rey, 1998). Este enfoque constituye la línea central de nuestro estudio, orientado a la acción social en adolescente, que tiene como base fundamental la comprensión de los participantes, las formas particulares de su personalidad configuradas en diferentes momentos de acción, en el que destacan el papel de las emociones, procesos simbólicos y representaciones personales que generan al enfrentar las distintas situaciones a través de procesos reflexivos y dialógicos que permiten su reafirmación y compromiso social.

A fin de comprender como se configura la formación de las individualidades en los adolescentes de nuestra investigación, partimos desde la comprensión del sistema complejo de la *subjetividad* como una construcción que se define en la cultura a través de procesos de significación que se constituyen históricamente en sistemas de actividad y comunicación humana (González Rey, 2002a).

Se entienden, a la personalidad y al sujeto, como dimensiones dentro de la *subjetividad individual y social*, éstas se van configurando dentro de nuevas experiencias que cambian la historia personal. El sujeto se expresa en un espacio social y produce desde las experiencias organizadas subjetivamente en la personalidad y en el espacio cultural donde desarrolla su vida (González Rey, 2002b).

El desarrollo de nuestra práctica tiene en cuenta, también, el *enfoque basado en los derechos humanos* considerado como una serie de principios que buscan el trabajo con poblaciones vulnerables cuyos derechos se transgreden. Es así que el enfoque de derechos busca

recuperar éstos mediante vías alternas, por ello se reconoce que “los niños, adolescentes y mujeres, son titulares de derechos y no sujetos pasivos de un acto de caridad”, por lo que se les brinda autonomía para actuar frente a situaciones de riesgo en sus comunidades planteando alternativas de cambio (Acebal y Fernández, 2011). Dentro de éste enfoque no se le da carácter de prioridad a servicios esenciales; se conciben a todos los derechos como importantes logrando que los actores sociales participen en una esfera de cooperación formulando políticas integradas, logrando así la adaptación de los programas al contexto local, acción que es fundamental para su aceptación, ampliación y sostenibilidad. De acuerdo con lo anterior, la participación, la gestión y la acción de los adolescentes tiene un sustento basado en políticas internacionales orientadas al desarrollo de poblaciones vulnerables.

La participación de los adolescentes está estrechamente vinculada con el concepto de *protagonismo*, que ha ido ganando cierta relevancia en la calificación, análisis y comprensión de los fenómenos sociales, por lograr y afianzar visibilidad, participación real de grupos y organizaciones en la vida cotidiana y en los diversos escenarios de la misma (Cussianovich, 2010). El protagonismo habla del sujeto como actor social que está en constante lucha para transformar el orden social establecido, cuando éste anula al sujeto. La concepción de protagonismo comúnmente va asociada con la de liderazgo, como condición que solo se atribuye a algunos; sin embargo el protagonismo es inherente a la condición de fenómeno social de la infancia, de la juventud, de la adultez y no es, a este nivel, privativo de algunas personas o individuos líderes, por más numerosos que éstos sean; esto ha servido en gran medida para el direccionamiento de nuestro trabajo.

Diversos momentos de nuestro estudio se orientaron a la reafirmación de intereses del grupo, objetivos y la unidad de acción por medio de la implicación y acercamientos significativos, es así que el concepto de *vínculo* (Riviere 1983) ayuda a profundizar la comprensión de las relaciones que se establecen para la conformación del grupo y la acción solidaria en la comunidad a través de su protagonismo adolescente. De igual modo, nos ha permitido ser sensibles a la dimensión subjetiva del vínculo entre los colaboradores y los adolescentes actores que participan de la experiencia.

## Encuadre metodológico

Nuestro enfoque parte del paradigma de la investigación cualitativa reafirmando como una vía esencial para la producción teórica, resaltando lo teórico no como un sistema estático sino como un sistema abierto en el que se propone una conciencia de parcialidad, desarrollo y construcción; no de resultado final, como frecuentemente ocurre en el imaginario positivista.

Desde la epistemología cualitativa nos orientamos hacia el *método constructivo interpretativo* que implica comprender el conocimiento como una producción y no como una aprehensión lineal de una realidad que se nos devela. Se destacan tres principios que orientan éste método (González Rey, 2006):

- La legitimación de lo individual como instancia de producción del conocimiento científico.
- El conocimiento es constructivo – interpretativo.
- La comprensión de las ciencias antropológicas como un proceso de comunicación, dialógico.

Los procesos de producción del conocimiento los valoramos por medio de la *sistematización de experiencias* (Jara, 2012) en el que se enfocan los procesos de reflexión e interpretación crítica sobre la práctica y desde la práctica; éste se realiza con base en la reconstrucción y ordenamiento de los factores objetivos y subjetivos que han intervenido en esa experiencia, para extraer aprendizajes y compartirlos.

## Participantes, Materiales y Procedimientos

Se desarrolló el estudio con 35 adolescentes entre los 12 y 17 años, pertenecientes a una escuela secundaria de la localidad. Se realizaron encuentros 3 veces por semana durante cuatro meses, diseñándose un programa de acción y participación social basado en actividades lúdico-artísticas, grupos de discusión y actividades de auto-organización. La temática se direccionaba hacia aspectos de Proyecto de vida, identidad personal como cultural, comunicación, trabajo en equipo, discusión sobre temas del distrito y organización.

Partimos del siguiente cuestionamiento: ¿Cómo las actividades constructivo-participativas han incidido en los adolescentes hacia el proceso de conformación de un grupo y la acción comunitaria? Nuestras orientaciones para el trabajo desarrollado en el presente estudio son:

- El respeto a la autonomía, los intereses y las formaciones psicológicas de los adolescentes.

- La importancia de promover y no imponer formas de acción y participación social en la comunidad.
- El consenso para promover organizaciones de adolescentes en sus contextos de vida cotidiana.
- Lograr que dirigentes y representantes de la comunidad visibilicen de forma protagónica al grupo, para abrir espacios de apoyo y trabajo conjunto entre grupos de la zona.

### **Marco Contextual**

Pampacolca es un distrito de la provincia de Castilla (Arequipa), ubicado entre los 2000 y los 3000 msnm y caracterizada por una geografía accidentada con terrenos aprovechables para la agricultura, formados por valles semi-planos creados por el violento declive de la cordillera de los Andes y la erosión de los ríos. En los valles interandinos se aprecian terrazas y andenerías, con vertientes de agua que dan inicio a ríos, lugares que cuentan con llanuras de corta extensión adecuadas para la agricultura y ganadería, regadas por las aguas de los deshielos del nevado Coropuna; por esto las actividades económicas que predominan son la agricultura, ganadería y la industria de lácteos. A pesar de ello Pampacolca es un distrito en el que no se percibe el crecimiento económico, social y cultural; su difícil acceso limita su desarrollo en diferentes actividades que se podrían aprovechar como el turismo y otras actividades económicas distintas a las tradicionales. Estos y otros factores han llevado a que los pobladores adolescentes y jóvenes tengan como referente de desarrollo personal emigrar a la ciudad de Arequipa. Esto contribuye y refuerza la representación de la poca posibilidad de desarrollo en el distrito. A consecuencia de esto es evidente en este sector de la población, la poca participación en el desarrollo de la comunidad y la pérdida de su papel de agentes de cambio y transformación social.

Pampacolca es una comunidad que tiene aproximadamente 3171 habitantes, la comuna está a cargo del gobierno Regional de Arequipa, y tiene una municipalidad presidida por un alcalde. La comunidad es gobernada por una municipalidad distrital. Al momento de ejecución del proyecto el distrito había salido de un proceso de revocatoria contra el alcalde de turno. La comunidad tiene 12 anexos Yato, Escaura, Sihuarpo, Ruruca, Obraspampa, Quiscata, Huancor, San Antonio, Puca, Tuhualqui, Piscopampa y Río Blanco, el más lejano de ellos se encuentra a 5 horas a pie del distrito principal. Dentro del municipio se manejan programas de asistencia social como el vaso de leche, comedor popular, pensión 65 y Juntos. Existe también una ONG que apoya proyectos de inversión

ganadera (CEDER), además hay asociaciones que velan por el buen desarrollo de la agricultura; como la junta de regantes y organizaciones dependientes de instituciones regionales para el apoyo de la agricultura.

El pueblo de Pampacolca tiene 1 colegio de nivel inicial, 2 de nivel primario y uno de nivel secundario; los anexos solo tienen 1 colegio de nivel inicial y 1 primario, por ende los adolescentes deben movilizarse hasta Pampacolca para seguir estudios secundarios. En cuanto a la organización juvenil, se cuentan con clubes académicos dentro de los colegios; el sacerdote permanente del distrito organiza un grupo para el apoyo en tareas dentro de la parroquia; éstos grupos no fueron constituidos por iniciativa propia de los adolescentes, no contaban con una organización propia ni funcionamiento autónomo que propicie la actoría social dentro del distrito.

En el distrito existe escasez de grupos de adolescentes, auto organizados; el único grupo existente parte de la iniciativa de un adulto. La población de Pampacolca, sin embargo ha logrado que los adultos constituyan algunos grupos por iniciativa propia, sobre todo cuando se trata de cuestiones políticas; al momento de la aplicación del programa el pueblo pasaba por un proceso de revocatoria que acrecentó fracturas al interior de estos grupos formados, si bien los adolescentes no tenían roles protagónicos dentro de éste proceso, muchas rencillas aisladas entre ellos se daba por discrepancias políticas de los padres, lo que producía que surgieran momentos difíciles dentro del único grupo conformado en el pueblo, así como al inicio de nuestro programa. La poca participación activa en acontecimientos y problemas relacionados al ámbito educativo, social y cultural, dentro de la comunidad resulta una dificultad al momento de proponer la formación de grupos; pues niños, adolescentes y adultos deben dedicar la mayor parte de su tiempo a actividades agrícolas que constituyen el sustento económico para las familias, esto sumado a la poca motivación de los pobladores tienen por participar activamente, pues muchas veces, las propuestas formuladas no son consideradas o no logran alcanzar objetivos planteados

### **Reconstrucción crítico reflexivo de la experiencia**

Nuestro análisis está constituido por situaciones de inflexión cualitativa que denominamos, tomando de referencia a Pésico y Urbina (2010), como Procesos (PR) y Momentos (M), los que constituyen puntos críticos de nuestra experiencia.

#### *PR 1: Hacia el encuentro de actores sociales*

El primer paso fue convocar a los jóvenes, aunque existía temor de que no asistan a los talleres, o que los mismos coincidieran en horario con otros talleres. Era necesario convocar a los jóvenes haciéndoles ver que el proyecto sería algo distinto y sólido.

#### M 1: Convocatoria de los adolescentes

Lo primero que se llevó a cabo fue la identificación de los adolescentes que fueran posibles actores sociales, por lo que se consultó a informantes clave: profesores, auxiliares y autoridades; ¿A quiénes identificaban como actores sociales dentro del colegio?

Se pudo notar que los profesores percibían a los actores sociales como “líderes”. Debido a esto nos referían alumnos con buenas notas, con capacidad expositiva y que no daban mayores problemas en la institución educativa; percepción que mantenía la desconsideración hacia alumnos que no eran académicamente destacados, pero que tenían diversas habilidades participativas y de organización.

En el proceso de preguntar por los posibles actores sociales de cada clase, se iba conversando con ellos sobre su posibilidad de asistir al grupo. La mayoría de los adolescentes se mostraron entusiasmados en pertenecer al grupo.

#### M 2: Primera reunión y convocatoria personal

Se programó la primera reunión para el día 25 de agosto. Los talleres estaban planificados los días lunes, miércoles y jueves de 4:00pm a 6:00pm, a modo de prueba. De hecho, los colaboradores teníamos planificada la modificación que iba a ser una forma de organización de los integrantes.

La primera reunión se cruzaba para algunos de los estudiantes convocados con actividades de la feria de ciencias. De todas maneras se esperaba la presencia de los demás alumnos.

La presencia de los alumnos en la primera reunión fue casi nula, vinieron 3 alumnos, uno de los cuales no habían sido convocado y fue traído por el padre quien era trabajador del colegio, quien pidió a los colaboradores poder insertarlo dentro del grupo.

Nos habían advertido que muchos alumnos no solían asistir a actividades extracurriculares, al menos que éstas se condicionaran con notas u otros factores relacionados a ella, se decidió que se haría una convocatoria personal de los alumnos convocados que habían aceptado venir a los talleres que sumaban alrededor de 35. Se decidió entonces hacer convocatorias más personalizadas, a fin de que los alumnos sientan que su presencia era importante para los talleres que fueran hacerse.

Se optó por recordar mediante avisos pegados en cada clase, a manera de recordatorio para que los alumnos convocados pudiesen ver de forma mucho más directa que podían participar.

#### *PR 2: Autovaloración*

La primera semana fue clave para notar entre los adolescentes las fortalezas y debilidades que favorecían la creación de grupos. Fue en esa semana que se tuvo dos momentos importantes que cambiaron algunas de las estrategias de los colaboradores.

#### M 1: Elección del nombre

La elección del nombre fue algo que se hizo en la segunda sesión, no se hizo previo aviso a los adolescentes para fomentar la discusión entre ellos. Se entregó material para que puedan diseñar sus nombres.

Pasada algunas sesiones, con el vínculo y comunicación del grupo mucho más afianzados. Se propuso entre los mismos alumnos la elección de un nombre, fue así que se conformaron 3 grupos, cada grupo debía hacer una lluvia de ideas de posibles nombres. Se pudieron ver diversidad de nombres, los tres nombres resaltantes escogidos por los 3 grupos fueron : “Amigos de Pampacolca”, “Lideres de Pampacolca” y Liderazgo juvenil Pampacolquino”. Finalmente los participantes decidieron elegir Liderazgo Juvenil Pampacolquino. Este momento es importante dentro del proceso pues lograron afianzar una identidad que en momentos posteriores los reconoció en varios espacios de su comunidad.

#### M 2: Comité coordinador

La sesión de escoger el nombre era necesaria para garantizar la conformación sólida de un grupo. Por ello se eligió un grupo coordinador elegido entre ellos mismos, que se encargaría de fomentar la organización de actividades. La elección del grupo coordinador favorecía la solidez y el compromiso serio de parte de los miembros.

#### *PR 3: Formación de vínculos en actividades participativas*

#### M 1: Interacción, vínculo y unidad de acción

Se trabajó en sesiones posteriores la comunicación, confianza y trabajo en equipo mediante talleres y dinámicas. Se iban insertando temas de todo tipo como enamoramiento, por ejemplo; entonces se fomentó entre ellos la discusión, el apoyo, la confianza para decir su opinión y saber escuchar. En la sesión de enamoramiento, específicamente, se trató los mitos y verdades del amor. Se dieron a relucir muchas discrepancias entre los adolescentes, que fortaleció el

debate, hecho que constituye un avance para poder decir opiniones fundamentadas con respecto a un tema.

Se pudo notar como avanzó el trabajo en equipo, y se afianzaban las relaciones de grupo entre integrantes que no se conocían en mucho de los casos. Aumentó también la confianza individual para poder tomar la iniciativa en la realización de actividades de grupo, poder de expresión entre otros.

#### M 2: Jornadas formativas

Antes de organizar las jornadas formativas, se tenía en mente organizar un festival de intercambio cultural, donde los adolescentes iban a tener una primera participación protagónica. Sin embargo, por problemas de coordinación no se pudo realizar, se reemplazó dicha actividad por jornadas formativas para docentes y público en general. . No podía dejarse pasar la oportunidad para que los adolescentes participen de alguna manera. Fue entonces que se citó a miembros del grupo coordinador, para que dieran las palabras de inauguración en el evento y expliquen el rol de los jóvenes actores sociales en el pueblo.

Dado que la convocatoria fue masiva, lo dicho en esa inauguración iba a ser de gran impacto para los que escucharan. Puede decirse entonces que fue la primera actividad de impacto intergeneracional de adolescentes y adultos, en donde se cambiaba las concepciones de ellos mismos frente a la comunidad.

Este momento constituye para los facilitadores, el replanteamiento de nuevas estrategias de manejo del proceso, con el fin de buscar que el protagonismo dentro de la comunidad se diera con mayor frecuencia.

*PR 3: Otras emocionalidades y nuevas dinámicas, inclusión de nuevos integrantes*

#### M1: Ingreso de adolescentes con problemas de conducta

En un momento del proceso se decidió que, una estrategia para que el grupo de actores sociales pueda tener apertura a mayor cantidad de compañeros, sería ampliar la convocatoria a todos quienes quisieran asistir, esta decisión surge después de que de los adolescentes naciera la inquietud de poder invitar más amigos.

Esta propuesta surge paralelamente a la propuesta de una colega, quien hacía trabajo clínico dentro de la comunidad. Ella estaba trabajando con algunos adolescentes reincidentes en problemas de conducta dentro del colegio secundario; la colega consultó con el grupo de facilitadores si era factible la inserción de éstos adolescentes dentro del grupo, pues refería que el ser parte de un grupo podía ser para ellos



significativamente importante al reconsiderar algunos comportamientos problema, sucedidos dentro de la institución.

Se decidió someter esta propuesta a decisión de los alumnos, fue así que se les consultó si sería posible introducir a algunos compañeros nuevos dentro del grupo; para ello la facilitadora que trabajaba en psicología clínica explicó la forma con la que ella trabaja con éstos adolescentes, después de una larga polémica entre los alumnos, decidieron finalmente incluirlos.

Los adolescentes participantes conocían a los chicos que se integrarían, algunos llevaban un buen trato con ellos, sin embargo otros tenían ciertas rencillas por incidentes sucedidos en el colegio, y otros porque no concordaban con el tipo de actitudes que tomaban éstos adolescentes, sin embargo y pese a todos esos argumentos, según palabras propias de los adolescentes, primó la ampliación del grupo, así como poder tener en los nuevos adolescentes alternativas para llegar a todos sus compañeros. Cabe resaltar que en ningún momento se manejó dentro del taller, la imposición de los facilitadores, pues los adolescentes tuvieron posiciones discrepantes en torno al ingreso de los compañeros con los que trabajaba la facilitadora clínica; otro aspecto a considerar es que el trabajo que tenía la facilitadora en la comunidad era bastante conocido, por lo que no fue necesario mencionar nombres de forma directa al momento de la decisión.

Los nuevos adolescentes se insertaron a los grupos dos sesiones después de la decisión final, se veía en los adolescentes que conformaban el grupo la tensión por su ingreso. Conforme se fue manejando la sesión se notó que éstos adolescentes tenían la característica de ser más expresivos, sin embargo sus opiniones se dirigían a generar incomodidad dentro del grupo, hecho que parte de los problemas de conducta identificados. El contenido de sus ideas fomentaba la discusión y esto logró la transformación de la dinámica del grupo, pues los adolescentes manifestaban su malestar respecto a éstas conductas, las cuales no se daban antes del ingreso de los nuevos compañeros. Los adolescentes en principio, tenían reacciones de enfrentamiento a los nuevos compañeros, sin embargo eso hacía que los nuevos compañeros ignoraran sus críticas o que ambos cayeran en discusiones vacías.

Se decidió con el equipo de facilitadores poder trabajar dinámicas con los adolescentes de enfrentamiento adecuado y asertivo de problemas, de poder dirigir mejor sus discursos al reclamar o al expresar sus emociones. La dinámica no cambió de forma apresurada sin embargo

muchos adolescentes optaron por incluir a los nuevos compañeros dentro de sus grupos de trabajo en los talleres, y a pesar de seguir existiendo contradicciones e cuanto a su forma de trabajo, se notó que las discusiones ya se enfrascaban en la forma de ser de los participantes, sino en qué tipo de estrategia era mejor para el trabajo realizado.

Éste grupo de estudiantes generaba algún “conflicto” dentro del grupo haciendo que nacieran las contradicciones, que podrían ser el punto de partida para el cambio dentro de la dinámica del grupo que hasta ese momento había tenido pocos avances en la generación de nuevos espacios de expresión y reafirmación del grupo. Pues en momentos anteriores se notaba que los adolescentes siempre buscaban la aprobación de los adultos dentro de la dinámica, y era muy difícil para los facilitadores lograr que ellos tengan seguridad de las decisiones que tomaban. Con el ingreso de los nuevos compañeros, esa búsqueda de reafirmación adulta, disminuyó; pues los nuevos integrantes en su constante búsqueda de autonomía tenían menor interés de la aprobación adulta, hecho que constituye una característica bastante importante en la adolescencia; que sin embargo en los integrantes antiguos del grupo no era evidentes; por el marcado adultocentrismo con el que llevaban la mayor cantidad de actividades en su comunidad.

Definitivamente, la generación de contradicciones personales se dio de forma significativa; el surgimiento de otro sentido en su participación como grupo; el de exigir se reconozcan sus ideas y el hecho de poder defender su derecho a la expresión más allá de reconocimientos adultos.

#### M 2: Dirigirse independientemente, momento de contradicciones significativas

En el proceso de integrar a los alumnos con problemas, se hicieron dinámicas de confianza y trabajo en equipo, los adolescentes se acoplaban muy bien al trabajo, eran quienes muchas veces motivaban a sus compañeros a opinar, hablar o participar. Fue así que se decidió en una sesión que los alumnos dirigieran de manera propia y auténtica una sesión.

En el desarrollo se conformaron en grupos por afinidad; fue así que cada grupo preparó una dinámica. En el desarrollo de las mismas, uno de los alumnos que estaba insertando dentro del grupo, sufrió un accidente. Los adolescentes, de todos los grupos empezaron la búsqueda del responsable o responsables, fue entonces que se desató una discusión entre algunos de los integrantes nuevos y una de las adolescentes que había estado desde el inicio en el grupo. El intercambio de palabras

suscitó la indignación y desconcierto de muchos integrantes, quienes tomaron las palabras dichas por uno de los compañeros, como una falta de respeto hacia la compañera. Los facilitadores decidieron parar la sesión y la discusión; para explicar en primera instancia la situación actual del grupo con la inserción de nuevos compañeros, felicitando los logros obtenidos y los esfuerzos hechos por cada alumno, además de reconocer que ese proceso no había sido un trabajo fácil. Una vez conversado ello se dijo de forma concreta que dentro de la dinámica de la comunidad y sobre todo de un grupo, existen formas de trato básicas y primordiales que hacen que buenos y malos momentos sean fructíferos dentro de las mismas.

Se explicó que hasta el momento de suscitada esta discusión había habido momentos de tensión muy parecidos a los que se venían enfrentando, por lo tanto un problema como éste podía ser resuelto de forma asertiva. La reflexión final se orientó a que los adolescentes trataran de rescatar esta experiencia como un aprendizaje propio de las dificultades que pueden enfrentar como grupo. Este momento fue significativo, pues se probaba la conjunción que había en “Liderazgo Juvenil Pampacolquino”. Si bien hubo algunas reflexiones por parte de los adolescentes en ese momento, llegó a los facilitadores la información, de que los adolescentes implicados en el problema habían acordado tener una reunión fuera de las sesiones para solucionar este tema. Después de ello se notó que los momentos de tensión entre los involucrados eran menores.

#### *PR 4: Nuevos referentes de identidad, logo y redes sociales*

##### M1: Identidad del actor

Después del incidente suscitado, la asistencia al grupo se redujo. Es así que por la ocurrencia de las diferencias que empezaban a suscitarse entre los integrantes fue que se propuso a los alumnos que crearan un logo para el grupo. Esta idea parte pues los momentos de tensión habían desencadenado que la expresión de opiniones por parte de los adolescentes disminuyera, que la aprobación adulta de la que se habló con anterioridad, apareciera nuevamente, y que se generaran la formación de subgrupos dentro de los talleres. El logo permitiría que los adolescentes encuentren de forma simbólica de cohesión, identidad, además de reafirmación de expresión en el grupo.

Se dividió al grupo asistente en dos, cada grupo crearía su logo; se sabía previo a ello que a los alumnos asistentes les gustaba la competencia, el dibujar y la creatividad. Los logos fueron pegados en una

parte visible del colegio. Luego se hizo que cada logo creado fuera elegido por todos los alumnos del colegio, dándoles un punto al logo que les gustaba más.

Los alumnos se esforzaron mucho para hacer sus logos, fue así que por iniciativa propia de uno de los alumnos que se había insertado al grupo, se colgó los logos al Facebook (red social bastante usada por los adolescentes en el pueblo) para que las votaciones se dieran por ahí también.

## M2: Redes sociales

Los logos elaborados fueron subidos a la red social Facebook, esto generó diversos comentarios de los adolescentes de la comunidad en general. Entre los comentarios surgió una idea interesante; la creación de la página de Facebook denominada LJP (Liderazgo Juvenil Pampacolquino). Por la fuerte influencia de esta red social dentro de las relaciones interpersonales de los alumnos, fue que la identidad que se forjó producto de la creación del logo tuvo un efecto masivo.

Así los alumnos que hicieron los logos fortalecieron la unión, integrándose, motivando a que sus compañeros vieran los logos por la red social y votasen por el que consideraban mejor. La identidad fue visibilizada por sus compañeros como una fortaleza, la misma que querían apoyar porque iba más allá de lo académico.

Después de la masificación de estos logos, y el surgimiento de ideas espontáneas de los adolescentes; llamó la atención la idea de parte de uno de ellos. Un alumno, quien había ingresado al grupo algunas sesiones después de iniciado el programa, creó un logo propio y lo propuso para que sea parte de los votos. Este alumno, debido a su habilidad para el dibujo tuvo mucha acogida.

En la red social se veían comentarios favorables y de aliento para su creación, finalmente, y muchas reuniones después de sucedidos los acontecimientos, la producción hecha por éste alumno fue elegida y se consolidó como el símbolo e LJP.

## *PR 5: Iniciativa y actoría social*

## M1: Felicidad al pie del Coropuna

El departamento de psicología social de la subgerencia de desarrollo de la municipalidad, en un gran esfuerzo logró organizar el primer concurso de teatro "*Felicidad al pie del Coropuna*", para niños, jóvenes y adultos. La propuesta hacia los integrantes de Liderazgo Juvenil, fue que se organizaran en grupos para que participasen del concurso, y también

que se constituyeran comisiones de apoyo en la organización del evento el mismo día.

Nació de la iniciativa de los adolescentes apoyar en diversas actividades dentro de la organización del evento, algunos ayudando a dirigir a los niños que participarían; otros dando las palabras de inauguración y de presentación para los grupos. En esta iniciativa se incluyeron los alumnos que ingresaron por problemas de conducta, quienes fueron los más entusiasmados en poder participar, presentando a sus amigos, dando la bienvenida a la concurrencia.

Este momento fue importante porque los alumnos se involucraron dentro de la organización de un evento, trabajando de manera intergeneracional con adultos de su comunidad. Esto constituyó un momento importante en la visualización de los adolescentes por parte de los adultos. La iniciativa por parte de ellos fue lo más importante para este momento.

#### M2: Segunda Jornada

En la segunda jornada de capacitación participaron todos los alumnos de LJP (Liderazgo Juvenil Pampacolquino) en la organización de diversas actividades, recibiendo a los participantes, anotándolos para los certificados, guiándolos dentro del recinto, brindando los refrigerios, entre otros. Esto facilitó más allá de la iniciativa el intercambio intergeneracional y la visibilizarían de los adolescentes en la comunidad.

La actoría social fue importante también dentro de esta actividad, porque los alumnos se preocuparon porque los conocimientos quedaran en los participantes, hablando de lo que aprendieron con sus compañeros. Muchos de ellos participaron también en los talleres para adolescentes que se realizó en dichas jornadas. Los alumnos pudieron expresar sus puntos de vista acerca de situación escolar y familiar, de acuerdo a su percepción, hecho que suscitó que se note la representación adulto-céntrica por parte de los profesores que criticaron la expresión de los alumnos frente a los problemas que se sucedían en el colegio. Se trató de transmitir la confianza a los actores que participaron, de que no había error en su expresión de opiniones.

Lejos de suscitar la ruptura de las relaciones de grupo, este evento hizo que los adolescentes reflexionaran acerca de la situación de su escuela, de tal manera que se daban conversaciones sobre el consejo escolar que estaba tomando el mando, en esos días, dentro del colegio. Y de qué forma podían ellos contribuir a apoyar al consejo escolar a futuro.

#### *PR6: Afianzar lazos*

Una vez terminadas las actividades anteriores, se reunió a los adolescentes indicando que el trabajo de los facilitadores culminaría en poco tiempo.

### M1: Zona LJP

Zona LJP, es una idea que parte de los alumnos debido a la motivación que tienen de querer expresarse en el distrito. La idea de esta actividad era, conseguir con la municipalidad, las paredes despintadas a la entrada del pueblo, a fin de convertirlas en murales donde los adolescentes pudieran pintar frases propias.

Los murales constituyeron un gran avance para sentar lazos fuertes entre los integrantes y lo que significaba ser parte de LJP, los alumnos participantes propusieron un nombre a los murales de expresión, *Zona "LJP"*; los murales tendrían frases de motivación, libertad, sueños, amor, contenidos poéticos entre otros. En total fueron 8 murales; los colaboradores se insertaron también dentro del trabajo.

El hecho de poder escribir y que todo el pueblo pueda reconocer su trabajo, motivó a los alumnos haciéndoles notar que toda actividad podía ser reconocida; esto se reforzó con el reconocimiento de la alcaldesa y de personal de la municipalidad.

Zona "LJP" fue un "sueño que no acaba con los talleres", es así como los jóvenes líderes lo catalogaron dentro de las páginas de Facebook que crearon. Esto demuestra que los lazos de grupo estaban fortalecidos al final del proceso y que las ganas de poder organizarse de forma autónoma sin estar los colaboradores presentes podían ser posibles.

Esta iniciativa fue cuestionada por docentes del colegio, ya que querían "*consultas previas*" antes de realizar el pintado de murales. Esto hacía notar que la cultura adulto-céntrica persistía. Por eso era necesario que los lazos de "LJP" estuvieran sólidos, con razones viables para continuar su organización.

### M 2: Último taller

Se acababa el tiempo. Se realizó un último taller con los alumnos (y colaboradores). En este taller se trató de ver en qué situación se encontraba "LJP", por eso cada alumno dio su opinión sobre cómo había sentido los talleres, qué experiencias rescataban y cuáles no, para poder mejorar.

Entre las opiniones se pudo escuchar : "*Liderazgo Juvenil me sirvió para poder expresarme*" , "*Aprendimos a trabajar en equipo*" , "*Pudimos conocer a compañeros con los que nunca pensamos hablar*" , "*Sentimos*

*por primera vez que pertenecemos a un grupo en donde nos apoyaban”, “Pudimos hacer actividades por nuestra comunidad”. Esto nos muestra que los alumnos rescataron la responsabilidad social, la confianza individual y grupal, la importancia de las relaciones interpersonales, cambiar concepciones acerca de los logros como grupo, la iniciativa, entre otros.*

Se pidió también que dijeran lo negativo y como podían superarlo como grupo. Se pudieron escuchar estas opiniones: *“Algunos compañeros faltaron el respeto”, “A veces hacían mucha bulla”, “A veces llegaban tarde”. Entre las propuestas de mejora se escuchó “La comunicación podría mejorar al grupo”, “El compromiso de cada uno de nosotros podrá ayudarnos”, “El grupo debe continuar”.*

Se logró que los alumnos pudieran entender que existen errores dentro de la formación de grupos, así como integrantes de diferentes tipos de personalidad con los que se puede lidiar gracias a la comunicación. Esta reunión final nos mostraba que faltaba consolidar mejor los lazos de LJP, pero que en el poco tiempo que se había trabajado con los jóvenes, el logro fue muy importante e innovador dentro de la comunidad.

Al final 3 integrantes, entre ellos uno de los alumnos con problemas de conducta que se integró a mitad de los talleres, se comprometieron en seguir reuniéndose para compartir información y plantearse proyectos para el próximo año.

### M 3: “Un reencuentro sin fin”

Al ser la despedida de los colaboradores, los alumnos se propusieron hacer una reunión de compartir con intercambio de regalos. A ésta reunión la denominaron *“Un reencuentro sin fin”*.

Al final de la reunión los adolescentes hicieron algunas reflexiones, que nos hacían notar por sus propias palabras *“que el grupo no se disolverá”, “que seguirá porque es una hermandad”,* entre otras, que demostraban la predisposición del grupo hacia la auto organización.

La fiesta fue organizada en comisiones, las que voluntariamente decidieron aportar de acuerdo a sus posibilidades. Algunos se encargaron de ambientar, otros prepararon torta, compraron gaseosas, trajeron la música, dirigieron los juegos y concursos, limpiaron al final de la fiesta. Esto nos hacía notar la cohesión que se había logrado, además de alternativas diferentes de diversión que se plantearon de los adolescentes.

### M 4: Actoría social e intercambio en el parque

Conocida la labor de los adolescentes dentro de la comunidad, muchas autoridades mostraron interés en las actividades realizadas. Fue así que el gerente de desarrollo social se acercó a los adolescentes para proponerle pudieran pintar un viejo parque, que la municipalidad tenía en sus planeas remodelar.

Esta fue la última actividad realizada con los facilitadores, la que fue de participación voluntaria. El interés de los adolescentes fue bastante, hecho que los motivó a pensar en frases que pudiesen ir en los muros de dicho parque y en organizarse en comisiones.

Los facilitadores que trabajaban con los adolescentes, paralelamente trabajan con un grupo de niños entre los 4 y 11 años. Este grupo, también fue invitado por la subgerencia a participar en la remodelación del parque, hecho que logró que se diera un intercambio inter generacional, que significó la formación de lazos en la comunidad y la visibilización autónoma del grupo.

Esto formó parte de una actividad de actoría social dentro de la comunidad. El pintar el parque ayudó a que los líderes pudieran actuar dentro de Pampacolca y ayudar a los adultos (municipio) en las actividades que se hicieran, que podían proponer ideas, sin ser censurados.

### **Conclusiones**

- La organización y formación de grupos constituye en Pampacolca, una estrategia innovadora que permite la visibilización del adolescente como actor protagónico dentro de su comunidad.
- El surgimiento de iniciativas propias y genuinas de los adolescentes para organizar actividades dentro de su comunidad, genera el ingreso del grupo en otros espacios, además de reconocimiento por parte de otros grupos.
- El protagonismo no es exclusividad de adolescentes cuyas características conductuales estén enmarcadas en parámetros normativos y estereotípicos visualizados por el adulto; la inclusión de miembros con características diversas constituye un viraje importante en la dinámica del grupo.
- Los momentos desfavorecedores y de tensión son en gran medida fuente importante de generación de nuevas emocionalidades y diferentes dinámicas.
- La formación de nuevas dinámicas abre la posibilidad de verse, convivir y solucionar conflictos más allá del direccionamiento adulto.



- La visibilización del grupo por parte de autoridades, logra el respaldo de las mismas y genera el punto de partida del acercamiento de organizaciones autónomas a instituciones de la comunidad.
- El protagonismo se va construyendo por los propios adolescentes la configuración subjetiva de identidad enmarca la dirección hacia la acción social y fortalece la acción de los miembros.

### Resultados

- Constitución del primer grupo de adolescentes para la acción social en el distrito de Pampacolca.
- Visibilización de los adolescentes como actores dentro de su comunidad.
- Iniciativa y organización de actividades por parte de adolescentes en coordinación con entes gubernamentales, grupos de pares e intercambio generacional.
- Insertar la actoría social dentro de la dinámica de participación de los adolescentes de Pampacolca.

### Implicancias Teóricas

- En el proceso transformador de la realidad partimos de una postura no interventiva sino constructivo interpretativa.
- La inteligibilidad de nuestro marco teórico nos lleva a visualizar los procesos sociales entre adolescentes y adultos en una relación menos asimétrica y más dialogante.
- La producción de nuevos sujetos sociales y tejidos comunitarios representan alternativas para el desarrollo de los grupos y de los sujetos participantes en el mismo.
- Impulsar la praxis transformadora, a partir de experiencias es un aspecto legítimo y cualitativamente generador a nivel social.

### REFERENCIAS

- Acebal L. Fernández C. (2011). *El enfoque basado en derechos humanos y las políticas de cooperación internacional*. Madrid: De Graf Integral.
- Cussianovich, A. (2007). *Aprender la condición humana. Ensayo sobre Pedagogía de la ternura*. Lima: Ifejant.
- Cussianovich, A. (2010). *Paradigma del protagonismo*. Lima: Ifejant.
- González Rey, F. (1998). La cuestión de la subjetividad en un marco histórico-cultural. *Psicología Escolar y educacional, Campiñas Vol. 9 N° 2*, 227-249.
- González Rey F. (2000) *Investigación cualitativa en psicología*.

- Rumbos y desafíos. México, Internacional Thomson.
- González Rey F. (2002a) *Por una epistemología la subjetividad: Un debate entre teoría socio-histórica y teoría de representaciones sociales*. Brasil: Casa do psicólogos.
- González Rey F. (2002b) *Sujeto y subjetividad. Una aproximación histórico-cultural*. México: Mc Graw Hill
- González Rey F. (2006) *Investigación cualitativa y subjetividad*. Guatemala: ODHAG.
- González Rey F. (2011) *Psicoterapia subjetividad y posmodernidad*. Buenos aires: Noveduc.
- Jara, O. (2012) *La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles*. San José: CEP Alforja, CEAAL, INTERMON.
- Pérsico A. y Urbina J. (2009) *Sobre la alfombra mágica: la actoría social de la infancia. Sistematización de una experiencia en Lima-Perú*. Lima: Diskcopy S.A.C.
- Pichón-Rivière, E. (1983) *Teoría del vínculo*, Buenos Aires: Nueva Visión.

---

**Correspondencia:**

Svieta Fernández González

Centro de Investigación Psicológica Histórico-Cultural CIPS

Universidad Nacional de San Agustín, Av. Venezuela s/n Arequipa, Perú.

Dirección electrónica: svietafernandez@hotmail.com

**Cita:**

Fernández-González S., Taype-Huarca L., Ascuña-Rivera A., Soncco-Mamani, S. (2016) Rev. Epist. Psic. y Cs. Soc. Año 1(1): 147-166

# Teoría de la Subjetividad y epistemología cualitativa: Entrevista a Fernando Luis González Rey

The subjectivity theory and qualitative epistemology: An interview with  
Fernando Luis González Rey

Huwer Edgar Ferial Lázaro

Luis Alberto Taype Huarca

Alexander Manuel Flores Mendoza

Marco Nina Condori

Ruth Máiori Quispe Carcasi

Mayel Alejandro Cervantes Salas

Svieta Valia Fernández González

Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa

Centro de Investigación Psicológica Histórico-Cultural, CIPS HC.

Fernando Luis González Rey

Centro Universitario Brasília. UniCEUB, Brasil

Universidade de Brasília, Brasil

Recibido: 04-05-2015  
Aceptado: 26-12-2016  
Publicado: 10-04-2016

## Resumen

Se presenta la transcripción de la entrevista realizada por los miembros del Centro de Investigación Psicológica Histórico-Cultural, CIPS HC a Fernando González Rey. Se tuvo como eje temático central las premisas actuales de la Teoría de la Subjetividad y la Epistemología Cualitativa en la Psicología. La entrevista es producto de un esfuerzo conjunto precedido por un análisis comprensivo y crítico de las producciones del autor y está orientada a poder desarrollar redes académicas e iniciar líneas investigativas en el futuro.

**Palabras clave:** Epistemología cualitativa, historia de la psicología, perspectiva histórico-cultural, teoría de la subjetividad.

## Abstract

The transcript of the interview conducted by members of the Center for Historical- Cultural Psychology Research, CIPS HC Fernando Gonzalez Rey presented. It had as central theme the current premises of the theory of subjectivity and Qualitative Epistemology in psychology. The interview is the product of a joint effort preceded by a comprehensive and critical analysis author Productions and is oriented to develop academic networks and initiating future lines of inquiry.

**Key words:** Qualitative Epistemology, history of psychology, historical and cultural perspective, theory of subjectivity.

\*Entrevistas realizadas Vía Skype en los meses de noviembre, diciembre del 2013 y enero del 2014

La producción del conocimiento dentro de la psicología, la epistemología y el marxismo encuentran un punto de inflexión en la teoría de la subjetividad desarrollada por el destacado psicólogo cubano, residente en Brasil, Fernando Luis González Rey. Sus planteamientos teóricos, epistemológicos y prácticos se han constituido en uno de los mayores aportes para la psicología en los últimos años. El autor confrontándose a su teoría en muchos momentos de su pensamiento -tal como lo hizo Vigotsky en su tiempo- transita por la psicología de la personalidad, la psicología social, la investigación cualitativa, la sociología y filosofía del sujeto a partir de las cuales desarrolla una crítica renovada -a la crisis aún permanente en la psicología- desde parámetros teórico-epistemológicos para la producción del conocimiento.

La entrevista se dio producto de la comunicación y coordinación electrónica con el autor, estuvo precedida por una serie de compilaciones de artículos, seguimiento de libros, visualización de videos de sus conferencias y revisión de otras producciones del autor. Dada la complejidad de sus planteamientos teóricos se sometió a lectura, análisis y crítica sus publicaciones -tanto iniciales como recientes- para poder formular nuevos planteamientos y reflexiones que son expuestos durante la conversación.

Esta publicación tiene relevancia en nuestro medio para la visualización de nuevas formas de investigación, comprensión del sistema social, los sistemas psicológicos en su relación compleja y recursiva a partir de la teoría de la subjetividad y la epistemología cualitativa. En esta propuesta para pensar la investigación y la ciencia se rompe el criterio central predominantemente positivista en la investigación psicológica, tanto cuantitativa como cualitativa. Estos nuevos principios para orientar la producción del conocimiento y la generación una metodología permiten estudiar procesos subjetivos complejos más allá de la respuesta inmediata y de las formas exclusivas de cuantificación.

Fernando Luis González Rey<sup>22</sup>, es psicólogo formado en la Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana (Cuba), tiene un doctorado en psicología de Psicología General y el Instituto Pedagógico de Moscú y doctor en ciencias por el Instituto de Psicología Académica de Ciencias de la Unión Soviética. Fue presidente de la Sociedad de Psicólogos de Cuba (1986-1989), Decano de la Facultad de Psicología de la Universidad de La

<sup>22</sup> La información biográfica fue tomada de la página web del autor <http://www.fernandogonzalezrey.com/index.php/trayectoria-academica/2015-09-04-05-41-31>

Habana (desde 1995 hasta 1990) y vicerrector de la misma Universidad (1990-1995). Actualmente es profesor e investigador en el Centro de la Universidad de Brasilia, así como profesor visitante del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad de Brasilia, donde coordina el grupo de investigación "La subjetividad en la salud y la educación". También fue profesor invitado para impartir cursos en diversas instituciones educativas de diferentes partes del mundo, como La Escuela de Londres de Economía (Londres, Reino Unido), Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales (París, Francia), la Universidad de Monash (Melbourne, Australia), Universidad de la Ciudad de Nueva York (Nueva York, EE.UU.), Universidad Autónoma de Madrid (Madrid, España), la Universidad Autónoma de México (Ciudad de México, México), la Universidad de Valencia (Valencia, España), Universidad de Buenos Aires (Buenos Aires), Universidad Interamericana de Puerto Rico (Puerto Rico), la Universidad Complutense de Madrid (Madrid, España), Universidad de São Paulo (Ribeirão Preto, Brasil), Universidad de Brasilia (Brasilia, Brasil), entre otros .



## DESARROLLO DE LA TEORÍA DE LA SUBJETIVIDAD

*Le pedimos que nos haga una breve reseña acerca de la subjetividad como eje central de su producción teórica*

En las producciones académicas de psicología de la URSS había una visión muy mecanicista de lo social como influencia externa y no como producción simbólica, entonces fue muy interesante porque la psicología soviética -a pesar de tener una serie de premisas básicas para el desarrollo del tema-, no entra en el tema por razones políticas e ideológicas, básicamente por el tremendo miedo a la acusación de idealismo, que en la época de Stalin implicaba fusilamiento -por ser

enemigo del pueblo-, como fue el ejemplo de Shpet<sup>23</sup> que fue profesor de Vigotsky y fue fusilado en 1937 sin embargo observamos, yo durante mucho tiempo me mantuve con este énfasis en el tema de la subjetividad y en los últimos 5 años he tenido el agrado de ver como desde posiciones teóricas diferentes emerge el tema con fuerza, por ejemplo te diría que Burman (1998) en la Universidad de Manchester era una psicóloga construccionista que hizo una crítica fantástica a la manera tradicional del desarrollo hoy tiene una crítica muy interesante al construccionismo y estamos muy próximos, e inclusive discutimos mucho el tema de la configuración subjetiva, yo les puedo mandar trabajos de ella. En el propio psicoanálisis hay un grupo de vanguardia hoy de autores como Frosh (2010) o el propio Elliot (2009) en Inglaterra y Australia que inclusive se han dejado de llamarse psicoanalistas y llaman a sus trabajos estudios psicosociales y que precisamente están trabajando en el desarrollo de una teoría de la subjetividad de base cultural donde la cultura no se coma todo esto que a mí me gusta destacar: el carácter creativo, generador, imaginativo de los procesos subjetivos humanos, recuerden que yo no reduzco lo subjetivo al hombre, tampoco a los procesos humanos, entonces, estamos en un momento fecundo donde el tema de la subjetividad en una visión dialéctica, dialógica es de génesis cultural situado históricamente comienza a establecer alternativas múltiples al discurso hegemónico de las prácticas simbólicas que negaban al sujeto básicamente por lo que hicieron los filósofos post-estructuralistas, post-foucaultianos y como esto acontece en la teoría del construccionismo social. Creo que hoy la teoría de la subjetividad representa un baluarte fuerte con muchas posibilidades de extensión en sus distintos campos de investigación al monopolio que conceden las practicas discursivas muy importante -algo que decía al principio-, es muy importante pero cuando lo conviertes en hegemónico y eliminas al sujeto eliminamos la dialéctica y la naturaleza compleja de los seres humanos entonces eso es lo que te tendría que decir hoy ya no me siento tan solo, inclusive ahora voy de conferencista al congreso de Australia y en el propio enfoque cultural-histórico donde los elementos más ortodoxos que eran muy críticos en relación a mí y a veces no me aceptaban hoy estoy transitando con un grupo importante en diferentes países porque acuérdate que toda concepción novedosa desafortunadamente crea el rechazo y la crítica en lugar de la posibilidad de dialogar en la diversidad es lo que la dialéctica realmente supone.

<sup>23</sup> Gustav Gustavovich Shpet (1879, Ucrania – 1937, Rusia) ucraniano-ruso fue filósofo, psicólogo, teórico del arte. Introdujo la fenomenología de Husserl a Rusia. Fue ejecutado en 1937 durante la Gran Purga.

*Si, está muy interesante la reseña acerca de la subjetividad y dicho sea de paso como usted señala, la psicología en los últimos momentos llega a esta visión - ya había sido tratado por la antropología, por la sociología- porque presenta resistencias, incluso en nuestra Escuela de Psicología de la Universidad Nacional de San Agustín aquí en Arequipa, tradicionalmente siempre se ha considerado dialéctica, sin embargo, el tema de la subjetividad aun presenta ciertas resistencias a ser considerada como objeto de estudio de la psicología.*

Es que ahí hay una cosa tremenda, que la tradición dialéctica no ponderó, no le dio peso, a un giro fundamental que sucedió en la filosofía posterior a Marx y que es una condición esencial del carácter cultural e histórico del hombre que es la importancia de los procesos simbólicos, o sea Vigotsky (1979) hablaba de lo cognitivo y lo afectivo porque todavía - como hable yo en mis primeros años de producción- no teníamos una visión de lo simbólico que no es apenas condición, no es procesamiento de información que está situada afuera; es producción generadora del sujeto humano, que precisamente permite interpretar la emocionalidad en un nuevo nivel cultural de la existencia del hombre y entonces, evidentemente, el dogmatismo no ha permitido darle acceso a representaciones más complejas que están estrechamente unidas al orden cultural de la condición humana.

## EL VALOR DE LO SIMBÓLICO EN LA TEORÍA PSICOLÓGICA

*Exacto, haciendo una digresión en esto, usted habla de lo simbólico, cuando nosotros estudiábamos sus libros, teníamos cierta dificultad para comprender cuando usted habla del sentido subjetivo como lo simbólico-emocional ¿podría profundizar este aspecto?*

Como no, miren el problema es que -por ejemplo- Cassirer <sup>24</sup>(1953) que ahora es un autor que comienza a circular que fue muy subversivo en su época y lo trataron de anular por su relación positiva con el pensamiento kantiano, por su interpretación positiva de Kant, sin embargo comienza a circular con mucha fuerza en los autores de proyección marxista, inclusive rusos, y creo que, precisamente, cuando hablo de lo simbólico no solo me estoy refiriendo a una forma humana de significar por la imagen, por la metáfora, por el signo, múltiples experiencias vividas; sino que me estoy refiriendo también a la capacidades generadora que tiene la imaginación y la fantasía humana

<sup>24</sup> Ernst Cassirer (1874 Breslavia - 1945 Nueva York) filósofo. Realizó contribuciones a la epistemología, a la filosofía de la ciencia y a la historia de la filosofía. Se adscribió al neokantismo, pertenece a una de las generaciones más brillantes del pensamiento europeo.

para expresar de forma simbólica productos que no encuentran un asujetaimiento cognitivo y esto parte de la creatividad no solo del arte sino de la propia ciencia, sin modelos teóricos que tienen básicamente un carácter simbólico no tendríamos seguridad de los elementos que dentro del mundo que construimos la teoría comienza a ganar inteligibilidad y significado en el curso de la investigación científica, entonces a lo que yo me refería porque la fenomenología, estableció una especie de dicotomía entre el concepto de experiencia, el concepto de hombre y de mundo donde la experiencia básicamente en un momento del pensamiento de Husserl se veía más en la conciencia, que el mundo se excluía y yo precisamente lo que quiero destacar es que la experiencia humana es subjetiva por definición, nosotros no vivimos ninguna relación inmediata de la experiencia en su plano objetivo o sea, un afecto sincero que un padre puede dar cuando yo tengo una relación con mi hermano de celos y de sentirme inferior a él, puedo sentir el afecto de mi padre como lastima por mí y no como placer por mi ser y eso evidentemente es lo que quiero connotar con la idea de sentido subjetivo. Todas las experiencias que vivimos y que aparecen en nosotros como innumerables desdoblamientos simbólicos que tienen una valor emocional y eso está producido por nosotros no está determinado por el carácter objetivo externo de la experiencia y con eso yo no niego lo externo siempre estamos situados en un mundo cultural e históricamente definido sin embargo esa es la materia prima para lo que nosotros producimos no hay un determinismo de fuera para adentro que fue el punto más flaco del materialismo mecanicista por ejemplo en la expresión de la teoría de la actividad de Leontiev.

## LA SUBJETIVIDAD COMO NUEVA ZONA DE SENTIDO

*Muy interesante lo que nos acaba de señalar. Cuando usted habla de zonas de sentido y sentido subjetivo. ¿Cuál es la diferencia que puede existir entre estos dos conceptos?*

Muy buena pregunta, miren, yo estoy haciendo en este momento, un capítulo de un libro, que estoy posicionándome históricamente con mi propia obra; el problema es que la categoría de “zona de sentido” - que no fue correcto el nombre, le debería de haber llamado “zona de significado”- apareció en un momento en que todavía categoría sentido subjetivo no tenía ese protagonismo en mi obra. Sin embargo, la categoría zona de sentido es una categoría epistemológica, no teórica. ¿Qué defino como zona de sentido?, yo siempre he defendido el carácter histórico y cultural de las teorías; las teorías nunca pueden ser verdades, porque sería un antropocentrismo que ha caracterizado la historia humana de



sentirnos que estamos en el centro de todo, y que tenemos recursos para llegar al mundo, como el mundo es. No. Somos capaces de generar procesos de significación que tienen la capacidad de interactuar con el mundo, pero nunca lo que estudiamos es una versión directa del mundo, que es mi crítica al concepto de reflejo, no como Lenin lo configuró, sino tal como Leontiev (1981) lo asimiló. Nosotros no somos un reflejo, no tenemos una reproducción idéntica de lo que vivimos, nosotros somos siempre productores de un mundo que nos permite transitar dentro de nuestros registros internos que configuran los otros puntos en los que simultáneamente estamos situados. Entonces, lo que yo defiendo como zona de sentido, es el valor heurístico que las teorías tienen por su significado que trascienden los propios conceptos de sus autores. Por ejemplo, en el caso de la teoría de Freud, yo pienso que la idea de motivación inconsciente trasciende los conceptos particulares que fueron herramientas históricas de Freud para dar cuenta de un “monstruo” que creó, estaba mucho más allá de su época y de su posibilidad de conceptualización. Sin embargo, el concepto de motivación inconsciente, desdobándose en infinitas formas, sigue teniendo una presencia en la literatura de hoy. Cuando yo digo que las configuraciones subjetivas no son conscientes, que quien es consciente es el sujeto. Evidentemente este es un camino, de una gran historia que comienza con aquel pensamiento mucho más primitivo, expresaba metáforas mecánicas y organicistas que fue Freud. Sin embargo, es el concepto fue genial, Freud fue capaz de ver que no tenemos un control, en la producción, de nosotros como sujetos y de nuestras intenciones, Freud no dijo eso sino es Fernando González quien está hablando ahora, Freud desafortunadamente dicotomizó el inconsciente de la persona y eso es imposible, yo ahora tengo una configuración subjetiva en mi dialogo con ustedes, pero en ese dialogo van emergiendo reflexiones que se convierten en elemento del sentido subjetivo que transforman mi configuración de la acción y que pueden impactar otras configuraciones de mi persona, esa dialéctica entre la consciencia, la intención, el significado y el sentido, no se le podía pedir a Freud. Sin embargo, Freud crea una zona de sentido que abre un camino que la que la psicología hasta aquel momento no se había representado por en sus representaciones dominantes. Eso es lo que yo llamo zona de sentido, significados que alumbran nuevos problemas pero que no necesariamente los explican. Lo que nosotros debemos de tener es una relación dialéctica con la propia teoría; las teorías son recursos de inteligibilidad, no veracidades terminadas.

*Claro, porque la realidad, incluso tal como la representa Martínez Miguélez (2011), en la comparación entre el mapa y el territorio<sup>25</sup>, no se puede comparar la teoría, la realidad siempre tiene algo más que decir.*

Sin duda, sin duda. Y siempre nos está diciendo, porque existimos en ella. Pero existimos en ella, tal como dice Prigogine<sup>26</sup> en términos humanos, no podemos existir en ella de otra forma. Si por supuesto, entonces, haciendo esta diferencia de las zonas de sentido, usted también considera a la subjetividad como una zona de sentido para la psicología, sin duda, una zona de sentido que me permite inteligibilidad sobre cuestiones que otras teorías no me permitieron y por eso tiene un valor heurístico. No es que tenga un valor de ideología a priori. La subjetividad es importante en tanto me permite nuevos significados y una familia de nuevos problemas para avanzar el saber dentro del mundo en que vivimos.

*Entonces rescatando la zona de sentido y sentido subjetivo son categorías que usted propone, y que Vigotsky también hablaba de sentido, esto nos trae a memoria cuando usted habla de sujeto haciendo una comparación con Seve (1973.) Afirmaba que en un comunismo, tal como aparece en su libro Marxismo y teoría de la personalidad, debía haber gran importancia para un Marxista de saber sobre Psicología de la Personalidad. La importancia del sujeto en el comunismo ¿Qué nos podría decir acerca de esto?*

Precisamente, uno de los grandes problemas que tuvo el llamado socialismo real, fue estatalizar la vida social y eliminar los sujetos de la diferencia tanto a nivel social como en el plano individual. Y entonces –yo siempre he defendido, como en mis libros hechos en Cuba– no puede existir colectivismo sin la riqueza de las singularidades que integran el colectivo, el colectivo no es a priori, el colectivismo emerge de las riquezas de las producciones en confrontación, y esa es la dialéctica. Porque en la política les gusto hablar de dialéctica pero coloco a los contrarios fuera de los procedimientos de hacer política y eso es lo que ha caracterizado hasta hoy desafortunadamente los autoritarismos de izquierda, que han terminado acabando con la estructura de los países, porque ese no fue el pensamiento de Marx.

<sup>25</sup> En realidad Miguel Martínez cita al autor Alfred Korzybski quien plantea, en su Semántica General (1937) “el pensamiento clásico ha confundido el mapa con el territorio, es decir, las palabras o conceptos con la realidad; así, manipulando el mapa pensaban manipular la realidad”

<sup>26</sup> Ilya Prigogine (1917, Moscú - 2003, Bruselas) físico, químico, sistémico y profesor universitario belga de origen ruso, recibió el Premio Nobel de Química en el año 1977 por sus investigaciones que lo llevaron a crear el concepto, en 1967, de estructuras disipativas. Sus aportes son parte de la búsqueda de un nuevo paradigma, de una nueva concepción de la ciencia y de las descripciones que ella hace de la naturaleza. Ha trascendido el área de la física, influenciando bases epistemológicas en otras disciplinas como la filosofía de la ciencia, la psicología o la sociología.

*Entonces, hablando también de la teoría de la personalidad, ¿Cómo es que entra la categoría de la personalidad en la teoría de la subjetividad?*

La categoría personalidad en la psicología soviética, en definitiva, era inseparable del origen del pensamiento dialéctico en psicología, fue el escape que los psicólogos rusos encontraron para tratar el aspecto subjetivo de la persona, hubo muchas contribuciones en eso y mi obra inicial está enmarcada en este campo. Por ejemplo ahora mismo yo estaba leyendo a Miasischev (1960) uno de los fundadores de la psicología soviética, pero poco conocido porque más que enfatizar actividad-objeto enfatizaba comunicación-relación, aunque hoy está tomando mucha fuerza, precisamente traía el tema de cómo la expresión humana en tensión son los momentos que permite a la personalidad aparecer. Yo creo que, el concepto de subjetividad –y esto lo defino en mis libros– no niega la personalidad porque la ve, a través de conceptos vivos que toman formas múltiples en la acción del sujeto, como es el concepto de configuración subjetiva, que es precisamente esta riqueza simultánea de sentidos que emergen en el curso de la acción, en la cual la personalidad es un sentido más, una producción más dentro del proceso, no es un determinante de la acción, no está fuera de la acción, está en la configuración de la acción. Lo que es un principio importantísimo de la psicología dialéctica cuando Rubinstein destacaba la unidad inseparable entre la consciencia y de la actividad, que luego Leontiev se encargó de eliminar la consciencia y dejar la subjetividad en el plano sujeto-objeto, y no en un plano de los sistemas intrincados en relaciones de la persona. Hay algo ahí interesante, en la categoría de relación, es central en la obra de Marx; sin embargo, no fue reivindicada por la psicología que se autodeterminó marxista, que procurando la objetividad eliminó la relación como producción subjetiva de los aspectos sociales, acuérdense que Marx le dio un carácter central a las definición de relaciones de producción, ese término no encontró desdoblamientos en la psicología llamada marxista.

### **IMPLICANCIAS DEL DESARROLLO DE LA EPISTEMOLOGÍA CUALITATIVA**

*Si doctor, muy aclaradoras sus respuestas. Hablando también de la teoría de la subjetividad, acerca de las consecuencias epistemológicas para lo que es la investigación en psicología, usted menciona tres principios, acerca de la investigación de la epistemología cualitativa...*

La epistemología cualitativa yo la desarrolle como una alternativa para pensar el saber sobre la subjetividad.

*Siendo así, en que se diferencia la teoría de la investigación de la epistemología cualitativa que usted propone de las demás formas de investigación cualitativa como son las de Taylor y Bogdan (1994), Glasser y Strauss (1967) ¿qué diferencia le podemos hacer en base a esto?*

Mira hay varias diferencias fundamentales. Primero tanto Taylor y Bogdan como Glasser y Strauss se apoyan en lo que ellos definen una fenomenología pero cuando nosotros buscamos relaciones inmediatas entre formas particulares de hacer ciencia y filosofía tenemos que ser muy cuidadosos porque toda filosofía es un “bicho” de 7 cabezas y Bogdan y Taylor y Glasser y Strauss básicamente definen el carácter inductivo-descriptivo de la investigación cualitativa que eso se corresponde con un momento del pensamiento de Husserl que inclusive no fue el último pero no se corresponde para nada con autores como Merleau-Ponty y Sartre de igual formación fenomenológica y precisamente la diferencia esencial de la epistemología cualitativa es que ella no coloca la información como un elemento externo por eso yo hablo del momento empírico de la ciencia como momento teórico pero confrontamos con información que nos viene de lo que estamos estudiando y Glasser y Strauss por el contrario ellos tratan entre comillas una especie de neutralidad cuando colocan los preconceptos, la subjetividad del investigador tiene que quedar fuera. Nosotros somos nuestras subjetividades si la subjetividad queda fuera seríamos elementos artificiales, por tanto dos diferencias centrales son: la propuesta de la epistemología cualitativa no es inductiva es constructivo-interpretativa, se apoya en modelos teóricos que van generando inteligibilidad en el curso de la investigación y no en conceptos de frecuencias sobre lugares comunes de información, la información gana más significación dentro del modelo teórico que vamos generando en la confrontación con ella en el curso de la investigación, es ya una primera diferencia. Y otra diferencia grande derivada de esta es que para nosotros la idea de modelo teórico se alimenta tanto de lo informal como de lo formal, no se legitima por lo externo se legitima por la capacidad de intengibilidad que el modelo va abriendo curso de la investigaciones que desarrollamos. Entonces estas son diferencias centrales entre la epistemología que ellos colocan y lo que yo defiendo como epistemología cualitativa, incluso se puede considerar que es un término un poco “bizarro” también respondió a un momento porque yo recuerdo que cuando hacía investigación en mis dos doctorados en Moscú yo trabajaba con recursos cualitativos sin embargo no tenía un cuadro teórico abarcador que me permitiera defender la idea de ciencia que se derivaba

de esa forma de trabajar y recuerdo que yo le me preguntaba a mi tutor ¿Por qué esto que yo estoy haciendo es ciencia? Siempre me ponía la mano en el hombro y me decía cuando usted sea doctor encárguese de eso. Entonces cuando salió mi libro de epistemología cualitativa y subjetividad fue después de un largo preliminar estudiando análisis del discurso, fenomenología otras formas que aparecían como parábolas teóricas de la investigación cualitativa en psicología sin embargo no me logré encontrar en ninguna de ellas e hice mi propuesta alternativa que la verdad estaba muy vinculada a las formas teóricas que el sistema de la subjetividad comenzaba a tener en aquellos años, mediados de los 90.

## LA PSICOLOGÍA SOCIAL CRÍTICA LATINOAMERICANA

*Acerca de la psicología social crítica en América Latina, el 16 de noviembre se recordó la desaparición de Martin Baró <sup>27</sup>y nosotros queríamos saber cómo está actualmente la psicología social crítica en estos momentos en América Latina.*

Fui parte activa de ese movimiento en los años finales de los 70 principios de los 80, muy amigo de Ignacio, cuando vaya allí las llevaré, yo creo que algo que nos falta a los psicólogos en América Latina es acompañar la historia la vemos en fragmentos, yo tengo un trabajo publicado ya hace algunos años en que analizo algunas de la coyunturas que hicieron que en lugar de continuar un movimiento que ganaba fuerza y desdoblamientos y mantenía su unidad, después de la muerte de Ignacio, del declive de Venezuela que era la potencia económica que nos sustentó en aquellas múltiples reuniones, nosotros siempre nos reuníamos en Venezuela incluso el primer libro que sale en esta proyección es publicado por Panam y coordinado por Maritza Montero y José Miguel Salazar que fueron grandes organizadores entusiastas, apoyadores de esta psicología social crítica y que realmente permitieron que Venezuela fueran un núcleo gestor de encuentros de debates y desdoblamientos, entre nosotros siempre existieron posiciones diversas sin embargo nos unía una crítica a la psicología tradicional y una militancia frente a los problemas políticos de América Latina en la época y eso fue muy importante, pero yo creo que otro factor que no tiene que ver con estos dos que mencione que influyó en la dispersión fue la moda del construccionismo social, fuimos perdiendo un lenguaje propio y

<sup>27</sup> Ignacio Martín-Baró fue un psicólogo y sacerdote jesuita español que dedicó la mayor parte de su vida a la investigación de la difícil realidad social y política en El Salvador, donde impartió clases en la Universidad Centroamericana "José Simeón Cañas" (UCA). Referente mayor de la Psicología Social Latinoamericana, especialmente en Psicología comunitaria y Psicología política. Sus ideas encontraron una fuerte oposición en las fuerzas políticas conservadoras en El Salvador la oposición derivó en su asesinato por el ejército salvadoreño en el año 1989 en su residencia en la UCA.

algunos autores de nuestra familia de pensamiento se inclinaron más a alimentarse de vectores externos que de seguir repensando conjuntamente una psicología social crítica inclusive yo tengo una entrevista muy buena de Martín Baró que le hace Ignacio Dobles donde precisamente Martín Baró destaca la importancia de nuestra diversidad como -algo parecido a lo que les hablaba anteriormente del sujeto-como es que todos veníamos de tradiciones diferentes y estuviéramos pensando conceptos diferentes nos fortalecía en el debate y nos permitía proyecciones nuevas en una psicología que llegó a ganar un perfil propio en América Latina, sin embargo todo esto que te digo unido a la dispersión natural que el neoliberalismo fue generando en nuestras raíces porque fue aunque no lo creas hay a veces procesos de moda que parecen muy progresistas pero que son conservadores porque niegan la posibilidad de incorporar nuestras historias en un proceso constructivo. Yo siempre pienso que eso ocurrió con cierto “snob” de construccionismo social como el último golpe de la psicología crítica que miniaturizó a algunos psicólogos latinoamericanos no fue mi caso al contrario de ese movimiento yo generé una sensibilidad muy particular que me llevó después a la introducción del concepto de subjetividad social y de tener un campo permanente de producción en la psicología social. Acuérdate que yo vengo de un movimiento paradójico, una psicología soviética que se declaraba cultural-histórica y que sin embargo su campo de menos desarrollo fue la psicología social porque era un poco del psicólogo no tocar lo que determinaba el estado, entonces estas son algunas reflexiones que se puede hacer sobre eso.

## **LA PSICOLOGÍA ACTUAL EN RUSIA**

*¿Cuál es su visión acerca de la psicología rusa en los últimos tiempos?*

Se ha marcado un paso en la psicología rusa que fue retomar el legado de los fundadores sobretodo Rubinstein, de Vigotsky en primer lugar; a Rubinstein para avanzar una propuesta sobre el tema de la conciencia como sistema complejo de naturaleza subjetiva y de carácter generador en la psicología y realmente esto se ha entendido por varios lugares. Yo creo que hoy el tema de la subjetividad ya explícitamente tratado, el tema de la conciencia, pero aquí hay una raíz muy importante que fue la ruptura que en los años 70 un conjunto de discípulos de Rubinstein y de Annaniev, que encabeza Boris Lomov Director del Instituto de Psicología de la Academia de Ciencias hizo una verdadera revolución en la tradición más instrumental, objetivista y natural de la psicología como ciencia natural que fue encarnada por la obra de Leontiev entre los 60 y los 70, incluso Vigotsky en esa época-que yo he

hablado del giro objetivista en su obra- también se pronuncia sobre la ciencia psicológica como ciencia natural y yo creo que ese fue un momento -ese instrumentalismo para pensar la psicología- en que ellos enfatizaban más, por una coyuntura política, el carácter objetivo del psiquismo como expresión de un materialismo que en el fondo era un materialismo mecanicista que progresivamente perdió la dialéctica; sin embargo en los años setenta tengo un antecedente importante a los desdoblamientos actuales de los psicólogos rusos, Lomov pone en el centro de la discusión el tema de la comunicación y del diálogo y renueva una psicología social que nunca existió en la psicología soviética, porque fíjate que cosa interesante, era una psicología que se declaraba cultural-histórica pero uno de los campos más débiles que tenía era la psicología social porque precisamente no había posibilidades ,ante el estado totalitario, en los psicólogos para meterse en la trama de los problemas sociales sin embargo en los setenta con una serie de cambios políticos que ya se habían iniciado, Lomov, que fue una figura política muy fuerte, trae el problema de la comunicación y a través de ese tema genera nuevos campos para una psicología social diferente que tenía su origen en Annaniev y en Miasischev, antes, y que trae por primera vez el tema de Bajtin. Lomov recupera a Bajtin como un patrimonio para pensar el tema de la dialogicidad y a partir del campo de las relaciones crear nuevas esferas en una psicología general que había permanecido muy experimental y próxima al tema de las funciones psíquicas, pero lejos de temas muchos más abarcadores y complejos como el tema de la personalidad y ya en la actualidad los temas de la conciencia y en mis términos el tema de la subjetividad, que para mí es parte de un legado de la psicología soviética pero que avanza sobre un campo que en aquella psicología no se desarrolló. Entonces la psicología soviética está muy metida en temas de la comunicación en temas como los procesos generadores de sentido, esto quiere decir, ver las funciones cognitivas no apenas como cognitivas sino más abarcadoras y procurando conceptos más complejos, más integradores, pero en ese campo ellos se orientan más a la conciencia que al tema de lo subjetivo aunque ven la conciencia como formación subjetiva. Hay un autor joven Yasnitsky<sup>28</sup> (2009), muy interesante, que pretende recuperar la relación de Vigotsky con el legado de Kurt Lewin y que plantea precisamente avances en el tema de una psicología orientada a formas más complejas del hombre y de su motivación. Sobre eso ya hablaremos más pero bueno te quería en síntesis traer una visión actual. Hay muchos trabajos hoy orientados al

<sup>28</sup> Para más información acerca de este autor revisar la página web: <http://individual.utoronto.ca/yasnitsky/>

tema de la familia, al tema de la psicología social y sin embargo se mantiene el esfuerzo por desarrollar los principios que fundaron la psicología soviética; se han rescatado las tradiciones en la innovación.

*Dentro de uno de los seguidores de Vigotsky, el hijo de Leontiev, - nos parece que usted cita en alguno de sus libros- que trata también de rescatar la categoría de sentido, ¿Actualmente se viene trabajando en Rusia ese tema?*

Ese tema tomo mucha fuerza en los 80 y 90 pero se debilitó, tú tienes mucha razón estás hablando de Alexei Alexeievich es el hijo de Alexei Nikolaevich Leontiev, el clásico, él murió relativamente joven alrededor de 60 años en un momento en el que él estaba haciendo una revisión muy interesante de la diferencia entre Leontiev y el grupo de Jarkov y el momento final de la Obra de Vigotsky eso fue de una claridad y una honestidad intelectual extraordinaria sin embargo posteriormente eso no se ha trabajado mucho. Bratus fue una de las personas que avanzo en los 80 con el concepto de formaciones de sentido junto con Asmolov y otros pero eso quedó ahí porque el propio impacto de los cambios en la sociedad soviética llevó a muchos académicos a dedicarse a otras cosas, fue el caso de Bratus que actualmente es académico y jefe del departamento de psicología general de la Universidad Moscú pienso que perdió vigor sin embargo en mi obra todo vapor el tema del sentido ya conceptualizado como sentido subjetivo en mis trabajos

## **RELACIÓN CON LA PSICOLOGÍA CUBANA**

*Doctor muy aclaradoras sus respuestas, queríamos no dejar pasar por alto una pregunta ya que usted nos hablaba del viaje que va a tener a la Habana ¿Cómo es actualmente su relación con Cuba?*

Recuerda que este tema de la subjetividad es un tema subversivo, es decir, la subjetividad no se puede modelar como pensaba Skinner pero el problema es que eso no solo lo pensaba él eso lo pensaban los líderes de Izquierda desde Stalin hasta Fidel Castro que podían modelar una sociedad en términos positivos salvando la gran diferencia entre Fidel Castro y Stalin. Stalin fue un asesino. Pero los dos tenían en sus personalidades abarcadoras la idea de que generando un tipo de sociedad vendría un tipo de hombre que sería un hombre perfecto, la teoría de la subjetividad es subversiva sobre eso, es una pena que Skinner no haya podido hacer Walden Dos y que el socialismo no haya evolucionado hacia el comunismo porque íbamos a ver que tanto en Walden Dos como en el comunismo iba a haber delincuentes, adictos, perversos, criminales iban a ser a lo mejor sociedades mejores en relación a las actuales pero iban a



ser sociedades que iban a generar nuevos problemas. Mis trabajos sobre esto están escritos en la Habana, yo se los voy a mandar, están en revistas en Cuba era parte de un momento en el cual yo era militante del partido y parte de la discusión política en Cuba eso me costó esto sería una historia larga no la voy a hacer ahora que en un momento dado en una controversia estando ya en Brasil, mi esposa y yo, pero no quedados porque nosotros nunca nos quedamos, a nosotros no nos dejaron entrar durante un momento estuvimos seis años allí. Pero actualmente yo entro y salgo de mi país y mantengo la honestidad con mi pensamiento, yo nunca he sido un crítico perverso de Cuba porque soy tan crítico de Brasil o Perú como de Cuba yo creo que desafortunadamente las posiciones de izquierda de mi generación cuando yo era joven creyó que nos irían a posibilitar una opción eficiente y más humana sobre este capitalismo bárbaro de América Latina, realmente se convirtieron en otras opciones cargadas de problemas y de contradicciones que por una política tremendamente autoritaria, desafortunadamente, no permitieron un proyecto participativo, como estaba en las bases originales, por ejemplo, de la revolución cubana, entonces yo les digo, la revolución cubana fue un hecho sin precedentes en América Latina, marca un momento histórico diferente, desgraciadamente después de grandes logros en sus diez o quince de sus primeros años se institucionalizó en forma política que limitaron la frescura, la creatividad, la fuerza que este proyecto podía tener. Entonces éstas son las formas más de pensar hoy este proceso, hoy ya no soy un protagonista dentro de él, sin embargo he escrito, como entro y salgo; yo digo que la política siempre hay que hacerla asumiendo sus consecuencias. Entonces ahora como entro, envié hace un año ya, un artículo a aquella revista polémica que publicaba mis trabajos de crítica política y no me lo han publicado todavía, se los voy a mandar también. Yo soy político por naturaleza, por la generación a la que pertenezco y en primer lugar por las implicaciones políticas que el tema de la subjetividad tiene no apenas para pensar a la Psicología como para pensar al hombre y a la sociedad. Muy buena esa pregunta eh... y muy provocadora también.

*Usted en uno de los mensajes que nos mandó al correo, nos mencionaba acerca de que su imagen -cuando participó en el evento llevado a cabo en La Habana<sup>29</sup>- se trató de distorsionar. Nosotros queríamos saber, ¿de qué forma se dio esto?*

<sup>29</sup> Nos referimos a la Convención Intercontinental de Psicología, Hóminis 2013, donde participó el autor entrevistado.

Mira, realmente fueron grupos pequeños de personas que trataron de dar a entender como si yo me hubiera despreocupado de la psicología en cubana, como si me hubiera separado de ellos, cuando en realidad fue un poder superior que no podemos decir que sea el poder político como algo macizo, pero si el ministro de educación superior de la época que no me permitió entrar en Cuba, que me ha tenido seis años sin ir. La mejor evidencia de que esto era falso, fue mi presencia allá, y la fuerza de mi presencia, inclusive les voy a enviar algo que estoy escribiendo para una revista en Chile, donde a través del concepto de subjetividad social, desarrollo las formas en que la subjetividad está comprometida con toda la organización compleja de la sociedad, porque otra forma que me han tratado para atacar, es tomar la subjetividad fuera un subjetivismo, algo que incluso en la mesa redonda, del encuentro con Australia, exprese con claridad.

### **HACIA LA NO INSTITUCIONALIZACIÓN Y NUEVOS DESDOBLAMIENTOS DEL PARADIGMA DE LA SUBJETIVIDAD**

*Gracias por su respuesta, usted nos hablaba también acerca del proceso de institucionalización de la revolución, lo mismo pasa con las teorías, nosotros queríamos hablar del tema de la Subjetividad. El tema de la Subjetividad está en un proceso de revolución, que va a pasar cuando se llegue a institucionalizar. Queremos saber eso, ¿Que debemos evitar para que no se institucionalice, para que no se convierta en un dogma?*

Un excelente pregunta. Mira, yo creo que las teorías nunca se convierten en dogmas cuando se ven como sistemas de inteligibilidad que ganan vitalidad y valor heurístico en la medida en que son capaces de generar nuevas familias de significados sobre nuevos problemas que se dan en los campos de investigación donde la teoría constituye una base. Ese mismo proceso es un proceso incesante de producción de nuevos conceptos y lo que yo llamo nuevas zonas de sentido, donde las teorías se mantienen vivas. Yo pienso que una teoría se dogmatiza, cuando queremos usar sus conceptos para imponerlos a los problemas que estamos estudiando, sin embargo por su propia definición teórica de esta propuesta de la subjetividad, las configuraciones subjetivas nunca son a priori, son un concepto que se organiza en la práctica profesional o sobre la investigación sobre el campo, por lo tanto no pueden ser usados como entidades a priori para significar lo que va produciendo en nuestra actividad de investigación o práctica profesional. Yo creo que es una premisa muy importante para evitar el dogma y la otra es que me sigan generaciones de jóvenes capaces de avanzar ese sistema de pensamiento, de desdoblarlo y con certeza, de trascenderlo. Toda teoría es histórica,

toda teoría obedece al desafío de un momento y va ganando nuevas formas. Yo pienso que es por ahí, con la buena voluntad que las confrontaciones sobre el dogma nos han dejado, porque acuérdate que esta propuesta teórica viene de una realidad emergente que confronta como el primer mundo, desde una realidad emergente, y ha ido ganado espacio en la diversidad, no a través de una institución dominante; es más yo te diría no tenemos una institución sobre la cual nos apoyemos, es el grupo, sus producciones y su capacidad de extensión y de producción, eso es lo que hoy mantiene este campo y eso también es sano, no nos mantiene el estado, nosotros estamos dentro de una universidad, pero no es una posición oficial de esa universidad, por lo tanto somos un grupo en expansión, con fuerza, y precisamente quien gana esa fuerza a través de muchos jóvenes como ustedes que van usando la teoría para producir nuevas cosas y salir de los marcos convencionales de la Psicología tradicional.

*Muchas gracias, otra cuestión que nosotros queríamos saber, es, ¿cómo fue recibida la Teoría de la Subjetividad entre sus colegas cubanos, qué dicen ellos de la teoría de la subjetividad que Ud. propone Doctor?*

La teoría de la subjetividad emerge de mis investigaciones tradicionales, iniciales, sobre la personalidad. Creo que les decía anteriormente, que la personalidad había sido el recurso que la Psicología soviética había tenido para tratar el tema de la subjetividad. Por el cual no se podía extender de forma provocadora por aquellas fronteras que en aquel momento los lindes ideológicos, vigilaban tremendamente, entre idealismo y materialismo; el propio Marx terminó dejándole al idealismo la parte activa de los procesos humanos, yo creo que un error histórico de la filosofía soviética. Sin embargo, mi primer libro ya, yo había entrado, cuando se funda este campo, hay tres publicaciones muy fuertes, una de mi esposa (Albertina Mitjans) y yo conjunta, que se llamó “La personalidad, su educación y desarrollo”, donde ya veía un tránsito de las formas del primer período de trabajo, otro libro mío que se llamó “Comunicación, personalidad y desarrollo”, donde ya las categorías que iban a ser el baluarte del tema de la subjetividad, aparecían, todavía el término de personalidad, y después el libro que fue clásico, que se publicó en el mismo año, en Brasil y en Cuba, que fue “Epistemología cualitativa y subjetividad” el libro se publica en el 97. En ese momento-año 1999- se da la ruptura donde yo me quedo de este lado, soy atacado políticamente, también ataco, pero sin publicar, porque no le quería hacer el juego a ninguna fuerza externa, y se viene la confrontación, sin embargo tengo muchísimos jóvenes cubanos que hoy me siguen, me escriben como

ustedes, buscan posibilidades de contacto y fíjate si es así, que en el taller Pre-congreso que voy a dar en Cuba, yo había colocado 50 participantes máximo y me pidieron por favor que aceptara 90, lo cual habla de que evidentemente el tema se ve como parte de esta Psicología, de la cual nunca dejó de ser parte. Y precisamente esta estancia en Cuba, es una intención de renovar mi presencia y mi continuidad dentro de mi país, y eso lo veo con muy buenos ojos.

## **SUBJETIVIDAD CIENCIA E INVESTIGACIÓN**

*Entonces Usted, con los indicios que podemos ver, en Cuba, sobre todo la juventud, que abraza, una teoría, no solamente como un gusto teórico sino, como diría Alfredo Pérsico<sup>30</sup>, como una convicción que cada ser humano tiene de hacer algo distinto de lo que tradicionalmente se ha hecho en Psicología, pero ¿se puede educar la personalidad? ¿Cómo podemos explicar este fenómeno de la educación de la subjetividad en un ser humano?*

Mira, esto es muy interesante, eso es que me estás planteando, yo lo veo en un paquete que incluye el tema del desarrollo y del cambio, yo creo que lo que la Psicología de la subjetividad trae reestableciendo el valor de la dialogicidad, porque veo en la comunicación los problemas fundamentales del desarrollo humano, inclusive de lo que se llamó “desarrollo intelectual”, porque yo creo que toda operación intelectual que implica al hombre, está configurada subjetivamente, no es un ejercicio puro y abstracto del intelecto sino un ejercicio que implica la emoción en sus desdoblamientos fundamentales del intelecto que son la imaginación y la fantasía. La educación lo que nos exige hoy lo que nos demanda, igual que la psicoterapia, igual que el trabajo en las comunidades, es romper la idea de intervención, la idea que desde nuestro saber vamos a ejercer el cambio sobre el otro, y crear sistemas participativos donde nuestro saber y las hipótesis que desarrollamos toman en el instrumento de la provocación su principal fuerza, provocarlos a ustedes para que piensen una vez que piensan, producen, una vez que producen están encontrando caminos ahí es donde se da el desarrollo y la producción humana. Eso parece siempre pero no lo es, yo mismo a veces con mi grupo de investigadores entran en una discusión que me parece excelente pero los veo que están con tantas dificultades en los conceptos que no puedo ahorrar mi condición de profesor viejo para opinar, a esclarecer y concluir y ahí mismo acabe con el momento

<sup>30</sup> Alfredo Pérsico Gutiérrez es Psicólogo de la Universidad Mayor de San Marcos, participó como expositor en la I Jornada de Psicología Histórico-cultural y Subjetividad en el año 2011 llevada a cabo en nuestra Universidad. Es amigo en común los miembros del centro de investigación y del autor entrevistado.

educativo y de crecimiento que ese proceso en la contradicción generada. Creo que debemos darle mucha importancia a los escenarios sociales, hablar de la dialéctica en términos de la dialogicidad de la contradicción en nuestras reflexiones incluso una de las cosas que quiero en los momentos futuros es que sea la entrevista, en la medida que vamos conversando todos vayan participando posicionándose y preguntando, estoy tratando de llevar aulas que sean aulas de reflexión, que el joven se encante con leer y trabajar; para traer cosas al aula no ir al aula con la boca abierta para recibir cosas que no parten de su tensión, de su esfuerzo, de su inquietación intelectual; entonces por ahí veo que el tema de la subjetividad también se relaciona con las posibilidad de re pensar educación psicoterapia y prácticas de acción social que no me gusta llamarle interventivas.

*¿Entonces cómo debemos llamarlas, si no son interventivas?*

Yo la llamaría prácticas de acción comunitaria, prácticas de acción social, prácticas de acción educativa; porque la intervención siempre lleva el bichito de la intencionalidad, “yo soy el interventor”. Yo recuerdo que Martin Baró y yo éramos grandes amigos, Martín Baró tiene muchas citas y yo muchas de él, del momento en que yo era un psicólogo de la personalidad, pero el aprecio con mucho interés la importancia de aquellas formas de trabajar la personalidad para la psicología social, pero nosotros conversábamos así como conversamos ustedes y yo, y a mí nunca me gustó mucho el término de psicólogo de la liberación, y lo discutía con él porque siempre le tuve una cierta preocupación a los libertadores, la historia ha demostrado que el libertador te libera de un régimen para esclavizarte a otro. Entonces el problema no es que haya grandes libertadores, entonces tenemos que salir del hombre mito para entrar en una ideología del hombre-hombre, donde tú me vas a dar a mí, como me dan muchos de mis estudiantes, ideas que van a tomar hoy en mi experiencia y en mi background, otras potencialidades de expresión pero que son ideas donde yo me refiero a ellos, vas a ver que en los libros míos y de mi esposa hay muchos estudiantes referidos; es una cuestión no solo teórica, es una cuestión política.

*Acerca de los proyectos desde el enfoque de la subjetividad. ¿Cómo se construye un proyecto desde el enfoque de la subjetividad?*

Lo que te puedo comentar es que hay un desplazamiento importante los proyectos nuestros le dan mucha importancia a como se va organizar el escenario social de la investigación, como el investigador va a implicar a las personas con las que pretende investigar y va a facilitar que esas

personas llamen la autoridad de la reflexión en el curso de la investigación se rompe de la lógica instrumental del instrumento como pregunta universal del investigador y del otro como siempre situado en el lugar de la respuesta; entonces ese carácter dialógico es fundamental cuando se explicita en un diseño concreto de investigación.

*¿A partir de la subjetividad, como nosotros debemos entender las categorías de ciencia e investigación?*

Uno de los puntos importantes, por eso mi libro epistemología cualitativa y subjetividad no separa un tema del otro, la forma en que la subjetividad aparece conceptualizada en nuestros trabajos y proyectada en investigación, obliga a una revisión del concepto de ciencia, sobre todo la ciencia usada en la psicología; esta revisión tiene muchos puntos de coincidencia con autores de la física y de la química, como Prigogine o Stenger<sup>31</sup>, que es una filósofa de la ciencia, pero tiene una particularidad, no está construida en términos genéricos o universales, sino de cara a las necesidades específicas que el tema de la psicología y la definición teórica de la subjetividad traen. Creo que este es uno de sus puntos fuertes; y esto obliga a pensar que la ciencia es una producción teórica y que las teorías son sistemas históricos y en movimiento de producción de inteligibilidad que tiene que mantener su tensión con el campo empírico, pero no lo empírico separado de los teórico sino como definí en 1993, lo empírico en sí mismo es un modelo teórico, pues el dato no existe, el dato solo existe como significado dentro del movimiento de un proceso de pensamiento. Entonces esto es lo que ha creado la epistemología cualitativa ha creado como base para secundar un tipo de metodología que le hemos llamado constructivo- interpretativa.

### **TRASCENDENCIA DEL CONCEPTO PEREZHIVANIE<sup>32</sup>**

*En las conferencias que su grupo organizó en Brasil con Australia<sup>33</sup>, queríamos, que profundice acerca del concepto de Perezhinanie del que usted habló*

Ese es un concepto del último Vigotsky, lo desarrollo con fuerza en los años antes de morir, entre 1932 a 1934. Este concepto fue realmente importante, porque siempre yo defendiendo inclusive lo discutía con los

<sup>31</sup> Isabelle Stengers (nacida en 1949) es una filósofa, influyente sobre todo por sus escritos acerca de la filosofía de la ciencia. Ha colaborado con intelectuales destacados como Ilya Prigogine y Bruno Latour.

<sup>32</sup> Perezhivanie es una palabra rusa, que suele traducirse como "una experiencia vivida" aunque tiene varios matices de significado. Este término fue desarrollado por Vigotsky en el libro *Psicología del Arte* y el artículo "El Problema del Medio Ambiente".

<sup>33</sup> Hacemos mención al Seminario Internacional Australia-Brasil de enero del 2014, donde también participamos mediante la plataforma virtual.

australianos, desde un concepto de transición entre dos sistemas de pensamiento del propio Vigotsky, transita de una psicología de las funciones, que fue el centro del libro del “Desarrollo de las funciones psicológicas superiores”, a una psicología de sistemas, pero sistemas no en la concepción más tradicional de sistemas hegemonizados por principio rector o de sistemas holísticos, sino una concepción del que el que no tuvo recursos teóricos. Se refería mucho más al sistema como a las unidades del funcionamiento de la mente humana, como unidades que tienen una existencia procesual. Entonces en el concepto de perezhivanie, Vigotsky rompe algo que ha sido muy extendido en el marxismo dogmático, y la interpretación del enfoque cultural-histórico. El rompe con la idea de que lo social determina lo psíquico, yo creo que eso es sumamente importante, incluso dice, explícitamente en uno de sus textos: ninguna influencia social en si misma tiene un significado para el desarrollo humano, toda influencia social gana su significado por la perezhivanie que surge del encuentro entre la personalidad del niño y las influencias del medio. Con eso el destaque que como toda influencia es procesada por los recursos del niño. Algo que yo tomo en mis antecedentes para el tema de la subjetividad y voy más allá y digo, el problema es que la subjetividad nunca es un reflejo, nunca es un efecto. Es una producción dentro de un contexto cultural, social e histórico, porque precisamente las emociones y en los desdoblamientos infinitos que tiene una experiencia vivida sea por un grupo, sociedad o una persona que aparece en lo singular de la expresión de una persona. Eso está claro por ejemplo, como dos hermanos que vive una situación dramática con su padre, como producen dos configuraciones diferentes y abren caminos diferentes de vida. Entonces yo creo que esto es la verdadera dialéctica, la dialéctica que es capaz de integrar lo diverso en una nueva cualidad donde los contrarios existen, no se subsumen en uno en relación a otro. Yo creo que el marxismo soviético en su énfasis de procurar el materialismo y la objetividad del psiquismo, vertió la dialéctica de la compleja relación entre hombres y sociedad.

*Existe un libro de Vigotsky, me parece que es uno de sus últimos momentos. La teoría de las emociones y nos parece no haberlo registrado en su bibliografía en sus libros*

Si ese libro está en “El pensamiento de Vigostky, contradicciones desdoblamientos y desarrollo

*¿Qué aportes recoge de ese momento de la obra vigotskyana?*

Es un libro interesante, pero realmente lo que a mí me gusta de Vigotsky sobre todo de las emociones es el artículo que escribe en 1932 que es sobre la creatividad del actor dramático es muy interesante porque el ahí le da un estatus generador A las emociones como es que una emoción se desdobra en nuevos procesos de los que emergen nuevas funciones y con esto nuevamente él discrepaba con la relación mediada y directa entre realidad y función. Es algo que ha dañado mucho la tradición cultural histórica pensar que hay una identidad entre realidad y función.

## LA DIALÉCTICA EN PSICOLOGÍA

*Queríamos hablar de la dialéctica, en uno de sus libros usted critica justamente a Engels por haber puesto justamente el concepto de "dialéctica en la naturaleza" que usted critica, queríamos que nos aclare si ¿ve a la dialéctica como un modelo de pensamiento?*

Claro, la dialéctica es un modelo de pensamiento, pensar que hay una identidad entre el mundo y un modelo del pensamiento es continuar en el racionalismo clásico cartesiano. Se pensaba que el mundo estaba organizado en equidad de la misma forma que la razón, no, el mundo no sabemos que es, sabemos que hay registros independientes de nosotros, que nosotros nos relacionamos con ellos a través de las prácticas pero eso no quiere decir que nosotros agotemos el mundo en nuestros conceptos. Los conceptos pertenecen a representaciones en un lenguaje humano, no hay identidad entre un concepto y las formas en que está organizado el mundo real; con los conceptos transitamos y hacemos al mundo inteligible, pero nunca nuestros conceptos se convierten en una verdad que representan en forma exacta al mundo.

*Con un compañero discutimos bastante acerca de la práctica como criterio de verdad que se hablaba mucho en el Marxismo. Queríamos que nos explique esto pensando en la Psicología y la Ciencia.*

Yo creo que la verdad siempre esta conceptualizada, y por tanto son relativas. En eso de la práctica como criterio de verdad hay mucho pragmatismo lo que funciona en la práctica es; sin embargo lo que funciona en la práctica no siempre es, es que la práctica a veces tiene efectos positivos inmediatos y efecto negativos mediatos. Yo creo que la práctica es un concepto importante en el sentido de que rompe la idea de una Humana independiente del contexto. La práctica nos mantiene en una relación constante con el mundo y con los otros y ella misma es una vía de producción permanente de nuevas realidades, las realidades humanas se desarrollan en las prácticas humanas pero de ahí a decir que es un criterio



de verdad es muy complejo. Porque la verdad ha sido muy usada como un artefacto de control y dominación. Inclusive una idea que yo recuerde en Cuba había una disciplina que vino de la Unión Soviética que se llamaba socialismo científico, se quería hacer de la organización social una realidad que se validaba con la ciencia. El problema es que la ciencia no crea verdades, la ciencia abre caminos de inteligibilidad para modelos de pensamiento que nos permiten mantener nuestra productividad en relación al mundo, pero que de ninguna manera agotan al mundo como un momento final de algo, eso quizá venga de la dialéctica Hegeliana cuando Hegel pensaba que el Estado Prusiano era el fin de la historia como Fukuyama<sup>34</sup> de una forma un poco más reciente.

## SUBJETIVIDAD SOCIAL Y PROCESOS DE ORGANIZACIÓN POLITICA

*Para finalizar queremos enfocarnos en un tema que no podemos dejar de preguntarle acerca de lo político y del “sujeto político” ¿Cómo ve la configuración de la subjetividad social en los procesos de organización política?*

La política no se puede separar de la subjetividad social, está en la trama de la subjetividad social. Ha habido un fetiche entre intentar purificar las ideologías políticas y separarlas de la historia, las tradiciones, los intereses y las producciones múltiples que una subjetividad social implica. Y eso es precisamente un artificio del poder, recuerden que tuvimos una época de pensar una izquierda pura y una derecha perversa y la historia nos demuestra que las dos pueden ser perversas. En el ser humano si no hay una auto-organización participativa, realmente popular con sistemas de organización que escapen a la cúpula política, evidentemente se constituye en un problema. En un artículo o que desarrollo estoy tratando esos problemas, acerca de cómo las elites políticas no aceptan la subjetividad porque es demasiado subversivo para la forma con la que ellos intentan naturalizar sus verdades, entonces yo creo que toda política, que todo “sujeto político” emerge de una producción en la subjetividad social donde puede ser progresista en un contexto pero convertirse en conservador en otro por ejemplo cuando toma el poder político.

---

<sup>34</sup> Francis Fukuyama escribió el libro El fin de la Historia y el último hombre en 1992, en el cual defiende la teoría de que la historia humana como lucha entre ideologías ha concluido, ha dado inicio a un mundo basado en la política y economía de libre mercado. Casi una década después ocurrieron distintos acontecimientos a los propuestos en su libro como el atentado a las Torres Gemelas o el surgimiento de nuevas experiencias socialistas en América Latina

*A lo que dirigimos la pregunta es también a como poder fortalecer los procesos de organización política viéndolo desde la universidad, como podemos enriquecer o rescatar a ese “sujeto político” a esa persona que está interesada no en esperar que se asuma un mecanismo de poder sobre el, sino que pueda expresar sus ideas y tener una participación activa.*

Creo que una idea que hay que defender de la época de la militancia de izquierda es que por lo menos había un movimiento consistente contra el *estatu quo* hoy hay un capitalismo masificador que responde al capital financiero que no tienen movimientos contestatarios. La propia izquierda más tradicional aquí por ejemplo el PT (Partido del Trabajo) en Brasil llegó al poder y desde el poder es más lejano del trabajo y más próximo a los grandes productores y de los bancos. Esto nos obliga a pensar en nuevos sujetos políticos, debemos salir de la politiquería tradicional y ustedes que son jóvenes yo creo que en un momento en que en una universidad donde hay un grupo contestatario que cuestiona determinadas cosas, que hace un labor de dialogo, de integración con sectores de la población de la sociedad se está generando sujetos políticos, sujetos políticos que pueden llegar ganar una fuerza increíble y de los cuales ha habido varios pero que no llegan a madurar en espacios de crítica, reflexión y posición. Una cosa que le ha pasado mucho a los sujetos políticos es querer ganar las elecciones, entonces ahí caen en el juego de que una vez que ganan las elecciones viven igual a los que criticaban cuando no tenían el poder. Por eso pienso que la política está muy desacreditada en su sentido tradicional.

*Agradecemos mucho sus respuestas y su disposición, estas entrevistas nos han generado nuevas preguntas y más dudas acerca de diferentes aspectos que trataremos de profundizar*

Realmente jóvenes estoy encantado con las preguntas que me están haciendo, una pregunta es simple, siento que han leído, han problematizado y que están pensando, eso es lo único que se debe hacer en ciencia. Con esta entrevista, que ya nos permite romper el hielo, ya nosotros iniciamos un camino y si ustedes no lo frenan yo nunca lo frenaré, porque todos los caminos que emprendo en la vida los continúo.

*Exacto, continuaremos el camino Doctor Fernando ¡estamos muy agradecidos!*

## REFERENCIAS

- Taylor S. J., Bogdan R. (1994) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós.
- Burman E. (1998) La deconstrucción de la Psicología Evolutiva. Madrid: Visor.
- Cassirer, E. (1953). Language and Myth. New York. Dover Publication.
- Elliott A. (2009) Contemporary Social Theory: An Introduction. London: Routledge.
- Frosh, S. (2010) El psicoanálisis fuera de la Clínica: Intervenciones en Estudios Psicosociales. Londres. Palgrave.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. New York: Aldine de Gruyter.
- Leontiev A.N. (1981) Actividad, conciencia y personalidad. La Habana: Pueblo y Educación.
- Martínez Miguélez, Miguel, El "Saber Pensar" en la investigación y sus principios. Espacio Abierto [en línea] 2011, 20 (Enero-Marzo): [Fecha de consulta: 6 de febrero de 2016] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12218314006>> ISSN 1315-0006
- Merleau-Ponty, M. (1991). Signos. São Paulo: Martins Fontes.
- Miasichev, V. N. (1960). Personalidad y neurosis. Editora de la Universidad de Leningrado.
- Rubinstein S. L. (1962). El Ser y la Conciencia. La Habana. Edición Revolucionaria.
- Seve L. (1973) Marxismo y Teoría de la personalidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- Vigotsky L. S. (1979) Desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.
- Yasnitsky, A. (2009). Vygotksy Circle during the Decade of 1931-1941: Toward an Integrative Science of Mind, Brain, and Education (Ph.D. dissertation, University of Toronto) [pdf]

---

**Correspondencia:**

Luis Alberto Taype Huarca  
Centro de Investigación Psicológica Histórico-Cultural, CIPS HC.  
Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa  
Av. Venezuela, s/n Arequipa Perú  
Itaipeh@hotmail.com

**Cita:**

Feria-Lazaro H., Taype-Huarca L., Flores-Mendoza A., Nina-Condori M., Quispe-Carcasi M., Cervantes-Salas M., Fernández-González S. y González Rey F. (2016) Teoría de la Subjetividad y epistemología cualitativa: Entrevista a Fernando Luis González Rey Rev. Epist. Psic. y Cs. Soc. 2016, Año 1(1): 167-192

## Reseña

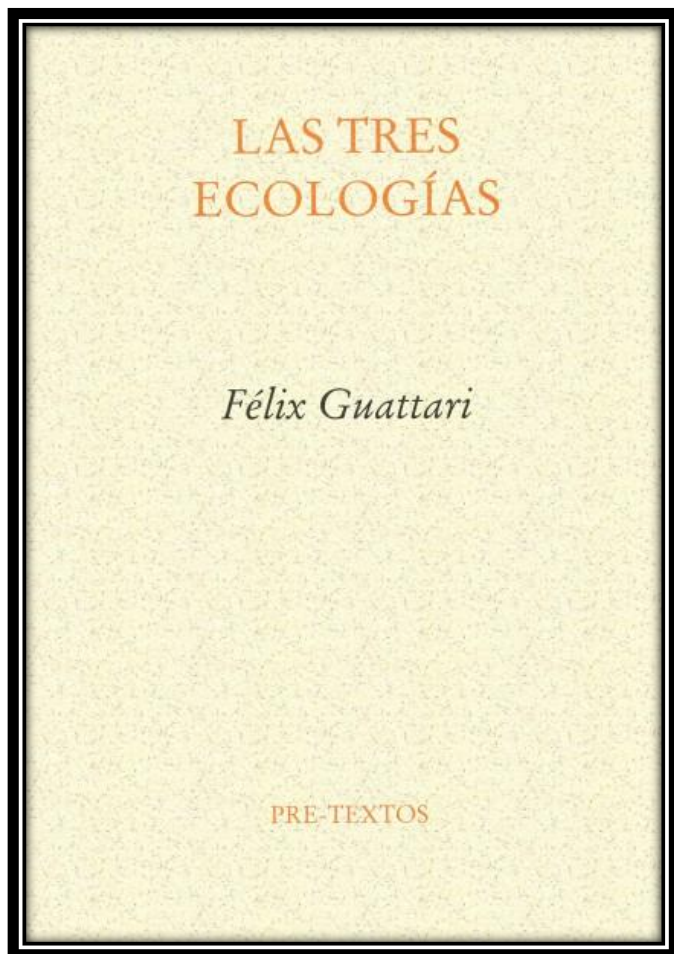
**Hacia un pensamiento ecosófico**

**Félix Guattari (1990). Las tres ecologías. Valencia: Pre-Textos, 79 págs.**

**ISBN: 84-87101-29-1**

Félix Guattari (1990). Las tres ecologías. Valencia: Pre-Textos, 79 págs.

ISBN: 84-87101-29-1



El pensador francés y en algún momento psicoanalista Félix Guattari escribió en 1989 su libro “Las tres ecologías” a pesar de ser breve hay que darle una cuidadosa lectura y como toda la escritura de Guattari está repleta de neologismos, relaciones a múltiples niveles y giros deconstructivistas. Las ideas presentadas profundizan y explotan los alcances de la palabra ecología, generando desdoblamiento y ampliación del significado de esta, focalizando a lo que él llamó ecosofía. Donde Eco proviene de una raíz griega, el cual quiere decir casa, bien doméstico, hábitat, medio natural.

Entonces, ecosofía vendría a ser la ampliación del concepto de ecología a otras áreas del conocimiento, más allá de la delimitada relación con el medio ambiente y la diversidad de seres vivos; ya que la crisis medio ambiental es sólo la parte visible de algo más profundo. Es la articulación ético-política de tres registros ecológicos: (1) medio ambiente, (2) relaciones sociales y (3) la subjetividad humana. Comprendidas como un bloque, no por separado, sino articuladas en un concepto acuñado por Guattari, la ecosofía. Pero que a su vez, cada una de estas engloba cierta problemática:

- ☛ En el primero, se hace referencia en como las transformaciones técnico-científicas han engendrado fenómenos de desequilibrio ecológicos que amenazan a corto plazo la vida de la superficie.
- ☛ En el segundo, se hace hincapié a como los problemas de las redes de parentesco tienden a reducirse al mínimo, la vida doméstica esta gangrenada por el consumo “mass-mediático”; la vida conyugal y familiar se encuentra a menudo “osificada” por una especie de estandarización de los comportamientos; las relaciones de vecindad quedan reducidas a la más pobre expresión: todo ello asemeja a un movimiento de implosión y de infantilización regresiva, donde la alteridad tiende a perder toda esperanza. Entonces hay que reevaluar y cambiar las relaciones de poder, donde se valoren las diversas culturas, los diferentes significados y lenguajes. En la que las individualidades no sean una ilusión que nos producen los medios masivos sino que la construcción de estas singularidades sean ciertas.
- ☛ Y en el tercero, se hace una denuncia común en como los modos dominantes de valoración de las colectividades humanas hechas por el imperio del mercado mundial 1) lamina los sistemas particulares de valor situando en un mismo plano de equivalencia: los bienes materiales, los bienes culturales, los espacios naturales, etc. 2) este imperio sitúa el reino de las relaciones sociales e internacionales bajo el dominio de las maquinas policiales y militar-industriales. Por lo cual, ha de cambiar forzosamente la relación que tenemos con los bienes, los recursos, los territorios y reasignar una jerarquía que no sobrevalore los bienes materiales por su valor de cambio, que los bienes naturales y/o culturales.

Aunque en el texto se va analizando por separado las denuncias y los cambios que se pueden dar en cada una de estas, el autor no deja de lado la relación que existe entre ellos.

Sin embargo, las formaciones políticas y las instancias ejecutivas se muestran totalmente incapaces de aprehender esta problemática en el conjunto de sus implicaciones. Recientemente hay una toma de conciencia parcial de los peligros más llamativos que amenazan el entorno natural de nuestras sociedades, y se

limitan a abordar el campo de la contaminación industrial, pero desde una perspectiva tecnocrática. Hay que tener en cuenta que, no solo desaparecen las especies, sino también las palabras, las frases, los gestos de solidaridad humana. La cuestión es desintoxicarse del discurso sedativo que destilan los mass-media, los tecnócratas y las formaciones políticas.

Para entender esta contemporaneidad, nos menciona que el trabajo maquínico más las revolución informática han liberado una cantidad cada vez mayor de tiempo de actividad humana potencial. Y nos pone un pequeño ejemplo de una fábrica europea FIAT, donde la mano de obra asalariada pasó de 140 000 a 60 000 obreros aproximadamente, aquí la gran pregunta es ¿con que fin? Y los posibles argumentos serían ¿el del paro, la marginalidad opresiva, la soledad, la ociosidad, la angustia, la neurosis? O bien ¿el de la cultura, la creación, la investigación, la reinención del entorno, el enriquecimiento de los modos de vida y de sensibilidad?

Sea cual fuera de la respuesta, nos advierte que jamás se deberá de perder de vista al PODER CAPITALISTA, el cual se ha deslocalizado, desterritorializado, ya no es poder de una fábrica, o monopolio industrial continental, sino, de un control sobre las subjetividades transnacionales, en este caso la globalización, principalmente mediante los mass-media.

Este poder ha ganado en extensión y en intensidad; en extensión, al esparcir su empresa al conjunto de vida social, económica y cultural del planeta; y en intención, al infiltrarse en seno de los estratos subjetivos más inconscientes. Y este poder esta manufacturado para proteger su existencia...

Finalmente, queda decir, que la presente obra es una carta abierta a los sujetos de nuestra época... la reflexión ya está hecha, ahora es momento de empezar un cambio.







# NORMAS PARA LOS AUTORES

## 1. PRESENTACIÓN

La *Revista de Epistemología, Psicología y Ciencias Sociales*, es una publicación anual, abierta a la comunidad académica nacional e internacional, que se edita desde el año 2016. Tiene como objetivo divulgar artículos originales e inéditos que estimulen la reflexión y el debate acerca de aspectos epistemológicos, teóricos, metodológicos y prácticos de investigaciones relacionadas al campo de la Psicología y las Ciencias Sociales. Editada por el Centro de Investigación Psicológica Histórico-Cultural (CIPS - HC).

## 2. LINEAMIENTOS PARA LA PRESENTACIÓN Y PUBLICACIÓN DE TRABAJOS

### A. Aspectos formales

Los manuscritos deben presentarse en procesador de textos Word en tamaño de hoja A4, en fuente de tipo Times New Roman tamaño 12, a doble espacio y con 3x3 cm de margen, con alineación izquierda. La extensión de páginas no deberá superar la cantidad referida en cada apartado.

### B. Presentación de las propuestas

- Los trabajos remitidos deben ser originales e inéditos.
- Los trabajos serán acompañados por la Carta de Presentación del Artículo (anexo 1), que deben ser enviados en formato digital a la dirección electrónica revista.epscs@gmail.com.
- Los trabajos podrán remitirse en español o portugués. En los trabajos enviados en otro idioma diferente del español, todo el proceso de revisión se realizará en estos idiomas; posteriormente, se traducirán al español para su publicación, reservándose la Revista la posibilidad de publicarlos también en el idioma original.

## 3. SECCIONES

En esta revista se incluyen artículos originales (investigaciones y revisiones) y temáticas variadas (reseñas, entrevistas, ensayos, ponencias, traducciones, y otros).

## A. Estructura de los manuscritos

Los manuscritos como mínimo deberán contener los siguientes apartados u otros equivalentes.

ARTÍCULOS ORIGINALES		SECCIONES VARIADAS	
Investigaciones	Revisiones /reflexiones	Reseñas	Entrevistas, traducciones, ponencias y otros
Extensión			
Extensión máxima es de 6 mil palabras	Extensión máxima es de 6 mil palabras	Extensión máxima es de Mil palabras	Extensión máxima es de 3 mil palabras
Estructura y contenido			
Título	Título	Título	Título
Autor(es)	Autor(es)	Autor del libro	Autor
Filiación institucional	Filiación institucional	Autor de la reseña	Filiación institucional
Resumen y palabras clave	Resumen y palabras clave	Filiación institucional	
Abstract & Key words	Abstract & Key words		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducción</li> <li>• Metodología</li> <li>• Desarrollo</li> <li>• Conclusiones/comentarios/reflexión final</li> <li>• Referencias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducción</li> <li>• Desarrollo</li> <li>• Conclusiones/comentarios/reflexión final</li> <li>• Referencias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contenido: Reflexiones/comentarios/críticas</li> <li>• Referencias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contenido: Reflexiones/comentarios/críticas</li> <li>• Referencias</li> </ul>

## B. Artículos originales

- **Investigaciones:** En esta revista denominamos investigaciones, a los resultados originales de trabajos realizados en el ámbito de la Psicología y las Ciencias Antroposociales, en búsqueda de visibilizar particularidades y fenómenos de la realidad social compleja. Agrupamos en esta sección las diversas investigaciones cualitativas, estudios de casos, sistematización de experiencias, informe de prácticas comunitarias, evaluación de proyectos sociales y reportes de investigaciones cuantitativas.
- **Revisiones/reflexiones:** Aquí consideramos a los estudios de carácter teórico que ofrecen una evaluación crítica, sobre determinadas concepciones teóricas y líneas de investigación en la Psicología y las Ciencias Sociales, con el fin de dar cuenta de los avances, las tendencias de desarrollo y situarlos dentro de nuevas perspectivas. Se incluyen artículos de

revisiones bibliográficas (revisión exhaustiva de investigaciones y obras teóricas) y artículos de reflexión (propuestas teóricas, reflexiones sobre los aspectos epistemológicos y metodológicos).

### C. Secciones variadas

- **Reseñas:** Referido a los trabajos de análisis crítico sobre los aportes y la relevancia de un determinado libro. Preferentemente, se incluyen las publicaciones de los últimos 10 años.
- **Entrevistas, ensayos, ponencias, traducciones y otros**

## 4. CONTENIDO DEL MANUSCRITO

### PRIMERA PÁGINA

- **Título:** Debe informar, en máximo 15 palabras, la idea principal del contenido del trabajo. Debe escribirse en el idioma del artículo, en español e inglés.
- **Autor(es):** El nombre del autor(es) comprende el primer nombre y el apellido, los cuales deben referirse de la misma forma que en publicaciones anteriores. Se omiten títulos y grados académicos.

### SEGUNDA PÁGINA

- **Filiación institucional:** Se debe mencionar la filiación institucional principal de todos los autores (haciendo referencia con signo numérico la filiación de cada autor si existe más de una) mencionando la ciudad y país respectivos.
- **Correspondencia:** Se debe proveer la información completa para correspondencia de la persona de contacto; nombre y apellidos del autor responsable, correo electrónico, institución referida y dirección respectiva.
- **Nota del autor:** El autor debe incorporar en el manuscrito este apartado, para identificar el área a la que pertenece, dar agradecimientos y mencionar fuente de financiamiento de la investigación.

### TERCERA PÁGINA

- **Resumen** Es la síntesis breve del contenido, donde se incluyen las ideas principales o los aspectos más relevantes del artículo. No deben exceder las 200 palabras. Debe escribirse en el idioma del artículo.

- **Palabras clave:** (de 3 a 7 palabras, en orden alfabético) Son las palabras más representativas del artículo. Deben escribirse en el idioma del artículo.

#### CUARTA PÁGINA

- **Abstract & key words:** Resumen y palabras clave en inglés.

#### PÁGINAS RESTANTES

- **Introducción.** La introducción presenta el trabajo en forma integral. En este apartado se incluyen, por ejemplo: la contextualización del problema, trabajos previos (resaltando sus contribuciones, semejanzas y discrepancias), importancia del trabajo, propósitos del trabajo y otros afines. No es necesario titular el comienzo como Introducción.
- **Metodología.** Se explica cómo se llevó a cabo la investigación. Se recomienda incluir la orientación epistemológica adoptada (lo cual permite incluir métodos coherentes con sus orientaciones y la naturaleza del objeto de estudio), así como, el papel del investigador y los participantes (actores sociales), las estrategias de investigación, entre otros.
- **Desarrollo.** En las *investigaciones* se destacan los aspectos más relevantes del estudio. Puede incluir el análisis, descripción, interpretación y construcción de propuestas teóricas; reflexión sobre las coincidencias y discrepancias en relación a otros estudios similares, planteamiento de implicancias teórico-metodológicos y prácticos del estudio. En las *revisiones/reflexiones* se pueden considerar el análisis, la confrontación de ideas y modelos teóricos, así como el estudio de las bases filosóficas e históricas de determinadas líneas de investigación, temáticas o conceptos en las ciencias antropológicas.
- **Referencias.** Fuentes documentales citadas en el manuscrito. Cada autor citado en el contenido del manuscrito debe aparecer en la lista de referencias, asimismo, cada referencia en la lista debe estar mencionada en el texto. Presentar de acuerdo al Manual de publicaciones del APA (American Psychological Association), Sexta Edición.

**Código DOI.** El DOI (digital object identifier) es un código alfanumérico que identifica los objetos de contenido en la Red que es un vínculo estable para la localización de aquel contenido en la web facilitando el reconocimiento de propiedad intelectual de los recursos electrónicos. En caso que el trabajo científico posea DOI, este debe indicarse en la lista de referencias. Mayor información: <http://www.doi.org/>.

## 5. PROCESO DE ACEPTACIÓN DE LOS MANUSCRITOS

Los momentos del proceso de revisión son los siguientes:

## **A. Revisión editorial**

Los artículos recibidos serán sometidos, en primera instancia, a la revisión del Comité Editorial para verificar si cumplen con los requisitos formales, la redacción académica y la conformidad con la política editorial establecidos por la revista; de lo contrario, se remite a los autores una carta para indicar las razones por la que el manuscrito no es aceptado en la revista.

## **B. Revisión por pares**

De pasar la primera instancia se enviará el manuscrito a la evaluación de dos expertos considerados por la revista. La elección de los revisores para cada trabajo se realiza atendiendo al contenido del manuscrito.

En caso de controversia en los resultados de los informes de evaluación de un mismo artículo, se enviará a un tercer revisor, con cuya decisión se determinará la publicación o no de la contribución.

## **C. Aceptación o rechazo del manuscrito**

Los evaluadores son los encargados de dictaminar, en forma anónima, si el documento:

a) Debe ser publicado tal y como está por su coherencia, estructura, organización, redacción y metodología.

b) Podría ser publicado, pero requiere modificaciones.

En los casos anteriores, el autor cuenta con un plazo máximo de 20 días para remitir una nueva versión con los cambios propuestos; pasado dicho tiempo, si no se ha recibido una nueva versión, el Editor considerará retirado el artículo

c) No debe ser publicado, ya que no cumple con la rigurosidad científica requerida por el comité evaluador.

En el caso que a un artículo se le soliciten modificaciones menores o mayores, el autor deberá confirmar si está dispuesto a realizar las modificaciones. Al momento de enviar su segunda versión, deberá especificar las modificaciones realizadas y justificar aquellas que haya decidido no hacer, o siendo pertinente establecer un diálogo anónimo entre el evaluador y el autor, mediado por el Editor, que se plantea como un espacio de discusión para deliberar sobre los ajustes.

El artículo es aceptado o rechazado para su publicación dependiendo de si ha logrado o no superar las debilidades expresadas por los evaluadores.

La revista utiliza el programa antiplagio Turnitin, que hace una búsqueda en la red y determina qué porcentaje de similitudes tiene el artículo con otros textos (si hay similitudes) y en qué direcciones aparecen; esta búsqueda es respaldada también por los programas antiplagio Cross Check y Viper.

#### **D. Publicación**

El Comité editorial, después de los ajustes finales realizados por los autores, le enviará la versión final para dar su conformidad. Así mismo, el Editor se comunicará con el autor principal indicando la fecha, el volumen y el número en que se publicará el trabajo. Finalmente se procede a la publicación del trabajo.

### **6. TRASPASO DE DERECHOS (COPYRIGHT)**

La *Revista de Epistemología, Psicología y Ciencias Sociales*® adquiere todos los derechos de los trabajos publicados, que comprenden la distribución y reproducción de éstos.

El criterio de los autores no expresa necesariamente las posiciones del Comité Editorial de la revista o del Centro de Investigación Psicológica Histórico-Cultural (CIPS - HC), sino que son responsabilidad de los autores, dentro de los principios democráticos de cátedra libre y libertad de expresión.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos, sin fines comerciales, citando la fuente y el autor.

## (MODELO DE) CARTA DE PRESENTACIÓN DE ARTÍCULO Y CESIÓN DE DERECHOS DE PUBLICACIÓN

Ciudad, Fecha

Sr. Director de la Editor de la "Revista de Epistemología, Psicología y Ciencias Sociales", Arequipa – Perú.

El (los) autor(es), abajo firmante(s), presenta(n) el artículo titulado: "**Nombre completo artículo**" para que sea evaluado por los revisores y dictaminen su posible publicación en la Revista.

Declaro (amos) que el artículo es original e inédito, garantizo (amos) también que el artículo es e mi (nuestra) autoría, así mismo asumo (asumimos) cualquier responsabilidad legal en el caso de que el material presentado sea una copia parcial o total, quedando la Revista libre eximida de cualquier responsabilidad.

Acepto (aceptamos) transferir los derechos de publicación de modo exclusivo a la Revista de Epistemología, Psicología y Ciencias Sociales, la misma que se responsabilizará de la impresión, reproducción y distribución del material.

La Revista publicará el artículo en el idioma en que el autor lo remitió y el título, resumen y palabras clave en inglés. El Editor, después de los ajustes finales realizados por el autor (autores), le enviará la versión final para dar su conformidad. Así mismo el editor se comunicará con el autor principal indicando la fecha, el volumen y el número en que se publicará el trabajo.

Un mes después de publicada la Revista, los autores recibirán un ejemplar por cada uno en versión impresa o virtual. El contrato podrá darse por anulado si el autor no remitiera la obra al editor dentro de las fechas acordadas.

Los datos personales se consignan, según lo solicitado, exclusivamente para fines de identificación del autor o autores, en el siguiente formato:

<i>Nombre:</i>	
<i>Filiación institucional:</i>	
<i>Nacionalidad:</i>	
<i>Dirección de residencia:</i>	
<i>Cód. postal:</i>	
<i>Ciudad y país:</i>	
<i>Documento de identidad:</i>	
<i>DNI, tarjeta de residente, pasaporte y número:</i>	
<i>Teléfono:</i>	

(Presentar una tabla por cada autor)

El autor(los autores) indica(n) si desea(n) la identificación de autoría, utilización de algún pseudónimo o anonimato.

Finalmente, el autor que se mantendrá en contacto con el editor es **Nombre completo del autor responsable**

Atentamente,

Nombre(s) y apellidos de todos los autores y firma(s)



