

ISSN 2071- 081X

FIDES ET RATIO

SEPTIEMBRE DE 2014



REVISTA DE DIFUSIÓN
CULTURAL Y
CIENTÍFICA DE LA

**UNIVERSIDAD
LA SALLE**

LA PAZ - BOLIVIA

FIDES ET RATIO
FIDES ET RATIO

FIDES ET RATIO

**REVISTA DE DIFUSIÓN
CULTURAL Y CIENTÍFICA DE LA
UNIVERSIDAD LA SALLE
EN BOLIVIA**

Nº 8 - Septiembre de 2014



FIDES ET RATIO

**REVISTA DE DIFUSIÓN CULTURAL Y CIENTÍFICA DE LA
UNIVERSIDAD LA SALLE BOLIVIA**

Dirección :

José Antonio Díez de Medina

Editor :

Wilma Peñafiel Rodríguez

Comité Editorial (2014): Martha Bohorquez (Universidad La Salle en Bolivia), Ximena Borda (Universidad La Salle), Vladimir Montecinos (Universidad Salesiana), Alejandro Zambrana (Escuela Militar de Ingeniería), Gonzalo Chacón (Escuela Europea de Negocios), Dindo Valdez (Universidad Mayor de San Andrés), Elizabeth Salazar (Universidad La Salle en Bolivia), Raul Moran (Universidad Salesiana)

Consejo Evaluador Internacional (2014): Raquel Calero Domínguez (Universidad de Sevilla - España), Juan Carlos Restrepo Botero (Universidad La Salle Bogotá - Colombia), María Trinidad Labajo Gonzáles (Universidad La Salle Campus Madrid - España), Josep Casanovas (Universidad Politécnica de Catalunya - España), Mauricio Salvatore (Universidad La Salle Bajío-México), Victor Avila (Universidad Distrital Francisco José Caldas-Colombia), Wilson Peña (Universidad Libre de Colombia)

Diseño & Diagramación:
Franz Erich Conchari Murillo

Asistente de Edición:
Juan Carlos Varas Durán

Diseño Portada:
Juan Carlos Varas Durán

Impresión: Universidad La Salle

El Contenido de los artículos publicados
en la Revista Fides et Ratio es
responsabilidad exclusiva de los autores

E-mail: wpenafiel@ulasalle.edu.bo

Web: www.ulasalle.edu.bo

Depósito Legal :

4-1-211-06

ISSN 2071- 081X (versión impresa)

Portada :

Detalle de de la Cabeza y Hombros de
la obra El David, escultura de bronce
de 158 cm de altura, obra del escultor
italiano Donatello.



La obra fue realizada en torno a 1440 (o a 1430 según algunos expertos) por encargo de Cosme de Médici, que quería situarla en los jardines de su palacio de Florencia. Actualmente se encuentra en el Bargello. Es una obra representativa del quattrocento italiano y tiene un aire inequívocamente clásico debido a su desnudez y a su composición claramente praxiteliana. Por eso, aunque se trata de un tema bíblico, en este adolescente frágil y audaz se reconoce inmediatamente a un héroe de la Antigüedad clásica.

INDICE

Artículo Histórico

Homenaje a San Juan Pablo II

Dr. Jose Antonio Diez de Medina fsc. **11**

Artículo Reflexión

Modos de Intervención desde el Psicoanálisis en un Servicio de Urgencias Hospitalario

Leonardo Prado..... **23**

Artículo Original

De las Políticas Penitenciarias invisibilizadas a un nuevo modelo de Educación en el Sistema Carcelario

Dra. Rosario Martha Larrea Alvarez **41**

Constitucionalización de la negociación Colectiva

Luis Fernandez Fagalde **59**

La Función de Producción COBB – DOUGLAS

Bruno Vargas Biesuz **67**

Artículo Revisión de Tema

Filosofía de la Educación Aproximación a un posible significado

Libardo Tristancho Calderón **75**

Normas Publicación **91**

Instrucciones para los autores **95**

Editorial

Acerca de las publicaciones

¹Wilma Peñafiel Rodríguez
wpenafiel@ulasalle.edu.bo

La tarea de publicar es muy importante, y más aún cuando se tiene la necesidad de investigar y cuando se cuenta con los recursos para realizar esta noble actividad.

Las revistas académicas especialmente multidisciplinarias, son espacios de difusión de conocimientos (Cabrera, 2013) que permiten debatir y encontrar una retroalimentación entre académicos en diferentes áreas de conocimiento y sobre todo se logran incorporar criterios, conocimientos, lenguajes propios de cada comunidad y al mismo tiempo nos permiten interactuar con diferentes personas de diferentes instituciones y países.

Nos preguntamos a diario, mientras vamos leyendo un artículo publicado por algún investigador, cuantos artículos en ese momento se están desarrollando, creando y escribiendo para poder ser luego publicados ?. probablemente miles. Es un medio de aportar al conocimiento y al desarrollo de un país.

Según la publicación “Potencial Científico y Tecnológico Boliviano², durante el año 2011, del 67% de los Centro de Investigación en Bolivia, las publicaciones realizadas por las diferentes disciplinas científicas a nivel nacional fueron: libros electrónicos 183, libros físicos 390 y revistas 468”. (VCYT, 2011).

Podemos deducir de los datos sobre producción científica en nuestro país, que las publicaciones de investigaciones aún son limitadas y más aún los jóvenes que cursan una carrera en las Universidades, son poco interesados en la investigación.

En un encuentro reciente con estudiantes de nuestra universidad les preguntamos el porqué no les interesaba investigar y publicar. Las repuestas fueron varias, pero las más importantes: falta de capacitación, ausencia de la cultura de publicación, ausencia de incentivos, entre otras.

1 Comité Editorial Fides Et Ratio

2 Potencial Científico Boliviano, publicado el año 2011 por el Ministerio de Educación y el Viceministerio de Ciencia y Tecnología

Nuestra labor como académicos es actualizar conocimientos, generar discusión a través de la ciencia e impulsar y desarrollar la cultura de la investigación. Es por este motivo que, crear estrategias de motivación para la búsqueda de la verdad, ayudarán a nuestros estudiantes a lograr que las publicaciones en nuestro país se incrementen y al mismo tiempo se potencien.

Responder a la interrogante de cuanto se publica y como se publica por lo menos en nuestro país marcará la diferencia si comenzamos a desarrollar esas estrategias para motivar en nuestros estudiantes en espíritu de la indagación.

Referencias

Cabrera, D. (2013). La investigación educativa en tres revistas académicas mexicanas 1992-2002. Asignaciones de sentido. (IISUE, Ed.) Scielo, XXXV(142), 108-125.

VCYT, V. C. (2011). Potencial Científico y Tecnológico. La Paz: Artes Gráficas Compaz.

Homenaje a San Juan Pablo II

Tribute to San John Paul II

Dr. José Antonio Díez de Medina, fsc
Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación
Universidad La Salle en Bolivia
jdiez@ulasalle.edu.bo

Resumen

El Homenaje al Papa Juan Pablo II con motivo de su canonización fue una oportunidad de analizar, desde una perspectiva histórica y reflexiva, las experiencias fundantes de su ser como persona dotada de un carisma excepcional, consagrado totalmente a valores espirituales con una dimensión misionera, primero en su patria y luego como líder de la Iglesia universal.

El eje del trabajo relaciona cuatro coordenadas “contemplatio-actio, srodowisko, crecimiento intelectual, pastor de almas” antes y durante su papado. De alguna manera, para entender el talante de Juan Pablo II se tiene una personalidad llena de misticismo en la acción desde antes de ser seminarista, muy cercano a su comunidad y las familias, dedicado a la investigación y crecimiento intelectual para dar respuestas valederas a la humanidad.

Palabras Clave

Divina Misericordia, contemplatio-actio, srodowisko, crecimiento intelectual, pastor de almas.

Abstract

The Tribute to Pope John Paul II on the occasion of his canonization was an opportunity to analyze, the founding experiences of his being as a person, endowed with exceptional charisma, totally dedicated to spiritual values with a missionary dimension, first in his country and then as leader of the universal Church.

The focus of the work relates four coordinates “contemplatio-actio, srodowisko, intellectual growth and pastor of souls” before and during his papacy. Somehow, to understand the spirit of John Paul II gifted with a splendid personality, full of mysticism in action even before being seminarian, very close to families and their communities and, dedicated to an everlasting intellectual research, to give efficacious answers to his own people and the global humanity.

Keywords

Divine Mercy, contemplatio-actio, srodowisko, intellectual growth, pastor of souls.

Desarrollo

1. El segundo domingo después de Pascua, solemnidad de la Divina Misericordia, fue muy significativo para el Papa Juan Pablo II, ya que propagó esta devoción a nivel mundial, iniciada por Santa María Faustina y que consiste fundamentalmente en “confiar en Dios y aceptar su Misericordia con acción de gracias y de ser misericordioso como Él es misericordioso y debemos perdonar” (EWTN,2014). Esta fecha, en la historia reciente del Papa Juan Pablo, se repite por tres veces: muere, el 2 de abril de 2005, la víspera del domingo de la Divina Misericordia; Juan Pablo es beatificado por Benedicto XVI el 2011 y proclamado santo por Francisco el 2014, en la misma fecha.

2. Para apreciar la vida de san Juan Pablo II y tener mejor perspectiva, les invito a retroceder en el tiempo, al año 1978. En ese entonces los cardenales electores para un nuevo Papa fueron llamados a Roma dos veces, una a la muerte de Pablo VI, y la otra, ante el inesperado fallecimiento de Juan Pablo I, al mes de ser elegido sucesor de San Pedro. Los anales previos al segundo cónclave indican que se preguntaron ¿qué mensaje Dios estaba enviándoles en esta ocasión para la elección del nuevo Pontífice?

El cónclave comenzó el día 15 de octubre y al siguiente, al anochecer, de la fumarola de la capilla Sixtina surgió “humo blanco” en señal de haber elegido al nuevo Papa en la persona del Cardenal Karol Wojtyla. Era el primer Papa no italiano en 455 años. Para los miles del público romano, que se habían reunido en la plaza del Vaticano, era un desconocido. Al comienzo los canales de tv se preguntaban “Chi-è, È-nero, È-asiático”. En la plaza, casualmente estaba la religiosa polaca ursulina Emilia Ehrlich que estudiaba por entonces un doctorado en Sagrada Escritura y que le conocía muy bien. Ante el estupor de asombro de la gente, la hermana palideció visiblemente al escuchar su nombre, a lo que le preguntaron los cercanos “¿acaso no es bueno?”, “No -replicó ella-; es demasiado bueno”. (Weigel, 1999, 349)

Sus primeras palabras de Papa, todavía hoy se las recuerda muy bien: “... los eminentes cardenales han llamado a un nuevo obispo de Roma. Le han llamado de un país lejano, sí, pero siempre cerca a través de la comunión de la fe y en la tradición cristiana...”, finalizando con:”No sé si me expreso con claridad

en vuestra lengua, en nuestra lengua italiana. Si cometo algún error, vosotros corregidme”. A lo que la multitud prorrumpió en aplausos y vítores aún mayores. (Weigel, 1999, 350)

Una vez que aceptó ser pastor Universal de la Iglesia tenía la gran responsabilidad de guiarla en la profundización del Vaticano II. Para acompañar la misión evangelizadora de la Iglesia, Pueblo de Dios, lo hizo a través de las 4 constituciones conciliares: la *Gaudium et Spes*, sobre la Iglesia en el mundo actual; la *Lumen Gentium*, sobre el misterio de la Iglesia; la *Dei Verbum*, relacionada con la Palabra de Dios revelada en la Biblia; y la *Sacrosantum Concilium*, un llamado a considerar la liturgia como la cumbre a la cual tiende la actividad de la Iglesia y la fuente de donde mana toda su fuerza.

Su Santidad Juan Pablo II inauguró solemnemente su ministerio como pastor universal de la Iglesia el 22 de octubre de 1978¹. En su discurso repitió las mismas palabras que el Maestro de Nazaret a sus discípulos: “¡No tengan miedo!” (Mt 8,26). “No tengan miedo de acoger a Cristo y aceptar su poder... sirvan con el poder de Cristo, a la persona humana y a toda la humanidad. No tengan miedo. Abran las puertas a Cristo de par en par,... abran las fronteras de los Estados, de los sistemas económicos y políticos, los vastos campos de la cultura, la civilización y el desarrollo. No tengan miedo. Cristo sabe lo que hay dentro del hombre, sólo Él lo sabe”. (Weigel, 1999, 359)

3. Si bien Juan Pablo II al momento de ser elegido Sumo Pontífice (constructor de puentes), tenía una personalidad bien definida con 58 años como líder espiritual de la arquidiócesis de Cracovia, su *Currículum Vitae* como Cardenal elector, era de los mejores: 20 años de experiencia episcopal en un país comunista, 11 de ellos como cardenal. Venía de una sede histórica y milenaria como la de San Estanislao, la capital intelectual y cultural de Polonia. Estuvo presente en las 4 sesiones del Concilio Vaticano II, fuente de gran enriquecimiento y experiencia de la colegialidad de la Iglesia; peritos y padres conciliares lo recuerdan dotado de gran preparación y lucidez, e infatigable trabajador en el esquema XIII, que fue el último en ser aprobado por inmensa mayoría al finalizar el Concilio el 7 de diciembre de 1965 y que tomó su nombre definitivo con la constitución *Gaudium et Spes*. También participó de modo elocuente en las comisiones conciliares sobre la libertad religiosa y el apostolado de los laicos. El Concilio Vaticano II significó para él ser parte de la “academia del Espíritu Santo,” como solía decir. En los años siguientes, en su arquidiócesis, fue un gran impulsor de la renovación conciliar y

(1) Por este motivo, el Papa Francisco ha indicado que su fiesta litúrgica sea el 22 de octubre

verdadero pastor, dedicando mucho tiempo y energías a visitar parroquias, casas religiosas; fomentando centros de laicos y profesionales para que se formen y se vigoricen en su fe. Por otro lado era un intelectual y políglota de prestigio internacional; profesor titular de la Universidad de Lublin desde 1954 en la carrera de filosofía, en la especialidad de ética y moral, hasta ser electo Papa. De este período sus libros “Amor y Responsabilidad” y “Persona y Acción” presentan un pensamiento profundo, enraizados en una antropología humanista y liberadora del ser humano; muy contraria a la marxista-comunista que considera al ser humano un mero producto evolucionado de la naturaleza².

4. Sin embargo, el currículum excelente que llevaba como Cardenal elector, creo que no representa a cabalidad las fuerzas profundas que forjaban y dinamizaban su personalidad. Las tenemos que encontrar, incluso, antes de ser nombrado Obispo. **Se pueden sumarizar en 4: contemplatio – actio, srodowisko, crecimiento intelectual, celo pastoral.**

5. **Contemplatio - actio**, tenemos que Lolek, así lo llamaban sus compañeros, antes de los 20 años pierde a su madre Emilia, a su hermano médico Edmundo y a su padre Karol, un ferviente católico, ex oficial de ejército austrohúngaro, quien lo guió por el camino del bien, la religión y espiritualidad hasta concluir su bachillerato en su natal Wadowice y su primer año de universidad en Cracovia. El joven Karol Josef en la Universidad Jagellonica se dedica un tiempo al estudio de la filología, antes que sea cerrada por la ocupación nazi y también al teatro rapsódico, como medio de hacer prevalecer los valores espirituales y culturales del pueblo polaco. En estas andanzas se encuentra con el sastre Jan Tyranowski, quien, a su vez, -en 1935- queda impactado por el sermón de un salesiano que indicaba que “no era difícil ser santo” (Weigel, 1999, 93). Para el joven Karol, en 1941, el acercamiento a la dirección espiritual de Jan y el pertenecer al “rosario viviente”, grupos de 15 jóvenes que eran introducidos en la ascética y mística por el sastre contemplativo al estudio de San Juan de la Cruz y santa Teresa de Ávila. Esta vivencia de espiritualidad le marcó su vida juvenil, en momentos por demás difíciles de la ocupación nazi. El sastre santo también le animó a seguir la vocación sacerdotal como entrega total a Cristo y la extensión de su mensaje mediante la acción pastoral evangelizadora. En este sentido en su vida futura, son innumerables los testimonios de su profunda vida en la presencia de Dios, sus

(2) El cardenal William Baum de USA, gran conocedor de historia de la Iglesia, sobre este punto comentaba “No conozco a nadie que estuviera más preparado (para el Papado) que el cardenal Wojtyla. (Weigel 1999, 362)

horas diarias dedicadas a la oración, incluso en los momentos de mayor actividad; la costumbre de escribir sus libros, documentos y cartas como Obispo y Papa delante del Santísimo Sacramento.

6. Srodowisko; el término no es de fácil traducción, Juan Pablo prefería denominarlo como “pequeña familia”³. El grupo se crea cuando era párroco de san Florián, apenas llegado de Roma en 1951; primero empieza como grupo de cantores, luego profundiza a verdaderos encuentros de vida, seguimiento espiritual y matrimonial, retiros, excursiones* (Vístula, Cárpatos), reuniones profesionales (ya que muchos eran universitarios y luego concluyeron sus carreras en diferentes especialidades como la física, la matemática, la medicina). Hoy se dice que hacen unos 200, incluyendo a los originales (abuelos), hijos y nietos. Ellos lo llaman cariñosamente Wujek (tío) y llegaron a constituirse durante toda su vida en su “nueva familia de adopción”. Para este círculo estaba siempre cercano en sus bodas, primeras comuniones, velorios, sacramentos; era con quienes iba a la montaña, a remar o esquiar tanto en sus años sacerdotales, como siendo Obispo y Cardenal*; ya siendo Papa, en los veranos, en Castelgandolfo, eran invitados habituales. Gracias a esta experiencia escribe el libro “Amor y Responsabilidad”, así como el drama “El taller del Orfebre”, amén de muchas poesías y artículos cortos, empleando pseudónimos para las publicaciones en el semanario Tygodnik Powszechny⁴.

7. El crecimiento intelectual lo realiza durante toda su vida. En la escuela se destaca por ser el mejor alumno. Luego en el seminario clandestino en los años de guerra se encuentra con el cardenal de Cracovia, Adam Stefan Sapieha, quien, llega a ser como su padre espiritual. Bajo su tutela concluye los primeros estudios filosóficos y teológicos, luego recibe la ordenación sacerdotal el día de Todos los Santos de 1946 y celebra su primera misa en la catedral de Wawel; un templo que tiene raíces muy profundas con la historia de Polonia. Acto seguido, se traslada a Roma para proseguir, sus estudios de teología durante tres años, consiguiendo el primer doctorado con la tesis que examina la interpretación de la fe en san Juan de la Cruz, el místico carmelita español del siglo XVI. En Polonia, luego de una corta experiencia pastoral; nuevamente el sucesor del cardenal Sapieha, el obispo Eugenio Baziak le asigna dos años sabáticos para obtener su segundo doctorado,

(3) Tiene varios nombres el grupo: “rodzinka”, “paczka”. Representa una red de amistades a nivel personal, social, espiritual, intelectual y deportivo. (Weigel, 1999, 145)

(4) Solía emplear dos pseudónimos para sus artículos. Para los de literatura, poesía: Andrzej Jawien; y para los temas teológicos, fe y moral: Stanislaw Andrzej Gruda. (Weigel 1999, 161-162)

ésta vez en filosofía, en la especialidad de ética y moral, lo que concluye en 1954 con una innovadora visión de la fenomenología de Edmund Husserl, la experiencia personalista y axiológica de Max Scheler, desde la perspectiva tomista. En este estudio trata de reflexionar sobre la filosofía realista y la sensibilidad frente a la experiencia humana. Su nueva asignación es ser docente en la Universidad Católica de Lublin, distante unos 220 km de Cracovia; trayecto que tuvo que recorrer cada dos semanas por 15 años como sacerdote y Obispo y, 11 años como Cardenal; aunque con menos frecuencia. Por este impedimento, muchas veces los invita a su residencia episcopal para hacer el seguimiento de sus tesis de grado. Los estudiantes indican que eran momentos muy interesantes y a menudo se prolongaban más del horario regular. Generalmente, sus honorarios los destina, en forma anónima, a ayudar a estudiantes necesitados.

8. Como pastor de almas tiene la meta de ser otro “cura de Ars” (Weigel, 1999, 125), que visita su tumba en Francia aprovechando algún receso durante sus estudios teológicos en Roma. Tanto la organización de su diócesis, como el seguimiento de las actividades las realiza con equipos de personas comprometidas y con sus 4 obispos auxiliares. Sus prioridades están en trabajar sobre la libertad religiosa*(tema candente en la Polonia tras la cortina de hierro), el acompañamiento al seminario y la facultad de teología, el apostolado con los jóvenes, el ministerio con las familias, el diálogo con los intelectuales, la solidaridad con los necesitados y las visitas parroquiales. Líneas maestras que luego se reproducirán en su ministerio evangelizador como obispo de Roma.

9. Como Papa, se puede decir que sigue el mismo ritmo de vida espiritual (ascética y mística), pero esta vez al servicio de la Iglesia universal. Así, su lema de Obispo “**Totus Tuus**”, lo mantiene (Weigel, 1999, 363). Cuando los conocedores de la heráldica vaticana le sugieren cambiarlo por ser demasiado simple, él responde que lo que le interesa es el significado: El campo azul que representa el mundo que debe ser evangelizado; la Cruz, signo de la salvación universal que Jesús trajo al mundo; y la “M” que representa a la Virgen María velando al pie de la cruz. Para él, este simbolismo es señal del camino de vida que ha elegido como sacerdote y Obispo. Cabalmente el Jubileo del segundo milenio aprovechó para hacer una gran cruzada para acercar todas las gentes a Dios. En Roma y muchas diócesis se realizaron eventos significativos conmemorando al Redención que trajo el Hijo de Dios a la humanidad.

En cuanto a “**Srodowisko**”, lo amplió a todas las gentes deseosas de encontrar caminos de paz y libertad, así como respeto a la dignidad humana, y con ella, el respeto a la vida en todas sus etapas. Sus numerosos viajes apostólicos dentro y

fuera de Italia dan impresión del horizonte que se extienden los “encuentros” con personas de todos los niveles profesionales, clases sociales, culturas y religiones⁵. A todos los abraza con ternura y les aporta esperanza para crear un mundo mejor con los valores humanos y morales del evangelio.

Como intelectual y hombre de Iglesia venido de un país lejano, continuó la tarea emprendida por Pablo VI para profundizar el Concilio Vaticano II. Para ello poseemos, gracias al internet en la página dedicada por el Vaticano a su persona, una documentación bien completa de su obra escrita como Papa. Allí se puede apreciar de primera mano los distintos documentos que salieron aprobados de su pluma para la renovación de la Iglesia y para todas las personas de buena voluntad como: **reforma al Código de Derecho Canónico, el Código para las Iglesias Orientales, el Catecismo de la Iglesia Católica, el Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia**. Además, las estadísticas nos recuerdan: **las 14 encíclicas⁶, 11 constituciones apostólicas, 15 exhortaciones apostólicas, 45 cartas apostólicas, 18 motu proprio, numerosos textos y cartas (entre ellas tenemos las cartas para las 23 jornadas de la juventud (10 internacionales), creadas por JP II en 1984, donde se reúnen jóvenes de más de 180 naciones para testimoniar su fe.**

Como apóstol evangelizador incansable, posiblemente tenemos el mejor de los retratos: en Roma, su diócesis, visitó 317 de 332 parroquias; en Italia realizó 146 visitas pastorales; además realizó viajes apostólicos a 129 países y era un extraordinario políglota, impulsó la “nueva evangelización”, el ecumenismo,

(5) Fue muy significativo el encuentro de Asís en 1986, para orar con 150 representantes de las 12 principales religiones del mundo.

http://www.pazybien.org/04_Pastoral/04_justiciaPazYEcologia/02_elEspirituDeAsis.php

(6) Las encíclicas se deben dividir por grupos de temas afines. Conviene recordar ante todo el tríptico trinitario de los años 1979-1986, que abarca las encíclicas Redemptor hominis, Dives in misericordia y Dominum et vivificantem. A la década 1981-1991 pertenecen las tres encíclicas sociales: Laborem exercens, Sollicitudo rei socialis y Centesimus annus. Luego están las encíclicas que tratan temas de eclesiología: Slavorum apostoli (1985), Redemptoris missio (1990) y Ut unum sint (1995). En el ámbito eclesiológico se puede situar también la última encíclica, hasta ahora, del Papa: Ecclesia de Eucharistia (2003), así como en cierto sentido, la encíclica mariana Redemptoris Mater (1987).

Y, por último, tenemos tres grandes textos doctrinales, que pueden situarse en el ámbito antropológico: Veritatis splendor (1993), Evangelium vitae (1995) y Fides et ratio (1998). Origen de la nota: www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_20030509_ratzinger-simposio_laterano_sp.html.

animó vivamente el desarrollo de vocaciones para la vida sacerdotal, consagrada y seglar, potenció las relaciones internacionales (de 84 a 173), los derechos humanos y respeto a la vida (de ahí los movimientos Pro Vida que están en todos los países), luchó por la paz y la libertad religiosa (Vaticano, 2014, 36).

Gorbachov, premio nobel de la paz en 1990, lo llamó “la mayor conciencia moral de la humanidad en el último cuarto de siglo”, y puntualiza: “era eslavo” (Weigel, 1999, 798).

Apoyó la reforma de las estructuras sociales que marginan al pobre con tres sonadas encíclicas (Laborem Exercens, Sollicitudo Rei Socialis, Centesimus Annus). De igual modo, lideró el tema de la libertad, los derechos humanos y la paz social con un desarrollo positivo de la diplomacia vaticana en todo el mundo⁷.

10. El 13 de mayo de 1981, en la Plaza de San Pedro, sufrió un grave atentado. Salvado por la mano maternal de la Madre de Dios, tras una larga convalecencia, perdonó a su agresor y, consciente de haber recibido una nueva vida, intensificó sus compromisos pastorales con heroica generosidad.

El Papa Juan Pablo II celebró 147 ceremonias de beatificación, proclamando 1338 beatos y 51 canonizaciones, elevando a los altares 442 santos. Creó 231 cardenales en 9 consistorios (Vaticano, 2014, 37).

11. La imagen que surge en mi mente de san Juan Pablo II, es la del gran apóstol evangelizador de nuestro tiempo; su imagen, es muy parecida a la de san Pablo, llamado el “León de Dios”, el gran evangelizador y pregonero del mensaje de la fe en Jesucristo “el Señor” del siglo primero tanto a judíos como gentiles. Si reflexionamos en la vida de Pablo, veremos que también a Juan Pablo II se le pueden atribuir las palabras de Pablo a los Gálatas: “ahora no vivo yo, sino que Cristo vive en mí” (Gal 2, 20). Por eso, quizás, muchas de sus alocuciones comenzaba con la invocación: “Alabado sea Jesucristo”.

12. Permítanme decirles que tuve la gran suerte de estar en Roma el 2005 cuando Juan Pablo II falleció la noche del sábado 2 de abril. La Plaza de San Pedro y sus alrededores estaban llenos de gente de todas las edades, primero rezando por la salud del Papa y luego, elevando plegarias a Dios y a la Santísima Virgen en agradecimiento por la vida del Papa. En la plaza vaticana se escucha la expresión

(7) Así se tiene entre otros: Los numerosos encuentros con líderes mundiales, la apertura de Polonia a la democracia, la negociación del diferendo limítrofe en Argentina y Chile sobre el canal de Beagle. Para mayor consulta: <http://www.romereports.com/pg156530-la-fuerza-de-la-diplomacia-juan-pablo-ii-y-los-lideres-mundiales-es>

clamorosa de los fieles congregados para la misa de funerales: **“Santo Subito”**; quizás por ello, Benedicto XVI dispensó la espera de 5 años para incoar la causa de Juan Pablo II para su canonización.

En esa semana, para recuerdo y profundizar más en la vida de Juan Pablo II, testimonio de fe, esperanza y caridad, compré la excelente biografía escrita por George Weigel **“Testigo de la Esperanza”** de la cual he sacado muchas anotaciones para presentar el Homenaje al Magno Papa Juan Pablo II, guía espiritual y moral de todos los hombres que buscan al Dios verdadero.

En la homilía de la canonización, el Papa Francisco resaltaba, una vez más, que **“Juan Pablo II fue el Papa de la familia. Que él mismo, una vez, dijo que así le habría gustado ser recordado, como el Papa de la familia”**. Y concluye diciendo: **“Me gusta subrayarlo ahora que estamos viviendo un camino sinodal sobre la familia y con las familias, un camino que él, desde el Cielo, ciertamente acompaña y sostiene”** (Aciprensa, 2014).

Para san Juan Pablo II, la familia –Srodowisko- era reverenciada como la célula de la comunidad humana y cristiana; era respetada y querida como la **“iglesia doméstica”** que habla la constitución Lumen Gentium 19 del Vaticano II. Todo lo que se haga en pro de la familia repercute en una mejor sociedad e Iglesia.

Concluciones

El llamado al concilio Vaticano II por el Papa Juan XXIII marcó un hito trascendental en la historia dos veces milenaria de la Iglesia. En ese entonces muchos jóvenes y personas mayores comprometidas con su bautismo, soñaron con un nuevo Pentecostés. El aggiornamento propuesto de saber escrutar e interpretar **“los signos de los tiempos”** a la luz del Espíritu Santo, dio un gran empuje a la Iglesia para los años venideros de apertura a la ciencia, la cultura, la economía, la política, para la búsqueda de la paz, respetando la identidad personal y religiosa de todas las personas.

En este clima es que la figura del Papa Juan Pablo II, es promovido a ser cabeza de la Iglesia y cuyo ejercicio del primado petrino por más de un cuarto de siglo marca un sello inconfundible, el cual tendrá que ser estudiado y valorado en relación a la época que le tocó vivir. En este sentido, no debe sorprender si, en unos años más, es declarado **“Magno”**, junto a los otros dos grandes Papas León y Gregorio del primer milenio.

Para entender la canonización conjunta de los dos Papas, conviene traer a la memoria la respuesta que dio Juan XXIII cuando le preguntaron sobre la Iglesia. Él respondió, indicando que en la silla de Pedro se tiene que ser un hábil “conductor”, sabiendo utilizar el pedal del acelerador y el freno oportunamente. Ambos Papas fueron hábiles conductores de la Iglesia, en el tiempo que les tocó vivir.

Una vez más, los creyentes pueden apreciar en los signos de los tiempos, la guía del Espíritu Santo, que invita a la Iglesia “Duc in Altum”, a caminar en la esperanza al inicio del tercer milenio, en colegialidad y comunión

Referencias

ACIPRENSA. (2014). Homilía de canonización por el Papa Francisco. <http://www.aciprensa.com/noticias/texto-completo-homilia-del-papa-francisco-en-la-canonizacion-de-juan-pablo-ii-y-juan-xxiii-18777/>

Berstein, C. & Politi, M. (1996). His Holiness: John Paul II and the hidden history of our time. New York: Doubleday.

EWTN. (2014). La Divina Misericordia. <http://www.ewtn.com/spanish/prayers/misericordia/Antecedentes.htm>

Juan Pablo II. (1994). Cruzando el umbral de la Esperanza. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma

Juan Pablo II. (2004). Levantaos! ¡Vamos!. Vaticano: Librería Editrice.

Küng, H. (2005). En busca de nuestras huellas. Barcelona: Liberduplex

Navarro Valls, J. (2011). El secreto de Juan Pablo II cuando comunicaba. <http://www.zenit.org/es/articles/navarro-valls-el-secreto-de-juan-pablo-ii-cuando-comunicaba>

Schatz, K. (1996). El primado del Papa: Su historia desde los orígenes hasta nuestros días. Santander, España: Editorial Sal Terrae.

Tincq, H. (1998). Desafíos para el Papa del tercer milenio. Santander, España: Editorial Sal Terrae

Vaticano (2000). Novo Millennio Ineunte.

http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/apost_letters/documents/hf_jp-ii_apl_20010106_novo-millennio-ineunte_en.html

Vaticano. (2014). Libreto de la Canonización. Roma, Tipografía Vaticana.

Weigel, G. (1999). Biografía de Juan Pablo II: Testigo de la Esperanza. Barcelona: Editorial Plaza-Janés.

Wojtyla, K. (2007). Persona y Acción. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.

Recibido: 29/04/2014

Aceptado: 20/06/2014

Modos de Intervención desde el Psicoanálisis en un Servicio de Urgencias Hospitalario

Psychoanalysis Ways of Intervention in a Hospital's Emergency Unit

Leonardo Martín Prado Rivas

**Responsable del área Clínica
del Instituto Nacional de Rehabilitación,
Tratamiento e Investigación en Drogodependencias
(INTRAID)**

zerospace_93@hotmail.com

Resumen

La presente investigación está estructurada a partir de la experiencia clínica del investigador en un dispositivo institucional, el trabajo se funda a partir de interrogantes fruto del trabajo clínico cotidiano, con la finalidad de conocer y formalizar la función del psicoanalista en las instituciones hospitalarias. Se utiliza la palabra “modos” de intervención... pues estos no son universales y están sujetos a las condiciones particulares de la institución donde se realice la práctica clínica, así como lo incalculable de los matices subjetivos en cada caso. Asimismo es producto de las intervenciones clínicas efectuadas con pacientes en diferentes servicios del hospital en situación de urgencia. Por otro lado aporta con una lectura de las instituciones desde la teoría psicoanalítica.

Palabras Claves: Crisis, Freud, hospital, instituciones, intervención clínica, Lacan, Psicoanálisis Aplicado, psicología, practicante, urgencia.

Abstract

The following research has been structured from the clinical experience withdrawn from the work in a public health institution. It is based on questions emerged from the daily clinical work that aimed to become acquainted with and to formalize the psychoanalyst's role in a hospital institution. The phrase “intervention ways” is used to emphasize on such interventions as opposite to standard, understanding that they are subjected to the institution's unique conditions, as well as the immeasurable shades of each case. Thus, it is the result of the clinical interventions that have taken place with emergency and crisis situation patients in different

hospital wards and units. This research also offers an understanding of hospital institutions under a psychoanalysis approach

Keywords: Crisis, Freud, hospital, institutions, clinical intervention, Lacan, applied psychoanalysis, psychology, practising, emergency.

Introducción

Desde Freud y su teoría sabemos que la civilización en si misma no representa la causa de los malestares, sino mas bien el efecto que ésta tiene sobre el sujeto, es así que cada época, constituye la presentificación de nuevos síntomas y diversidad de malestares los cuales demandan un respuesta, en este sentido la clínica también cambia, con la finalidad de responder a las demandas de la subjetividad de su época, la cual siempre tiene un carácter particular y exhibe nuevas y exacerbadas formas sintomáticas. Es en este sentido que Lacan nos dice: “Qué a él (psicoanálisis), renuncie preferentemente aquél que no puede vincular su horizonte a la subjetividad de su época”(Lacan,2002).

La actualidad está caracterizada por tres distintas formas de agresiones a la subjetividad, entre ellas el declive de la figura paterna, la abierta y feroz competitividad producida por el mercado y el creciente discurso homogenizante de la ciencia (Perez, 2006). Lo que por lógica tiene consecuencias no solo en la sociedad sino en la particularidad del sujeto, causando la muerte de los grandes proyectos, la marcada tendencia hacia el utilitarismo que han terminado por llevar al sujeto hacia un completo desencanto. Asimismo la presencia feroz de nuevas formas sintomáticas donde podemos evidenciar que las anorexia, las toxicomanías, los pasajes al acto y los actings son cada vez más frecuentes ante la precaria relación del sujeto con la cadena signifiante, donde comprobamos cada vez con mayor intensidad, un sujeto desterrado del orden simbólico completamente fuera de discurso.

Este tipo de lógica no solo se producen efectos a nivel del sujeto, hoy por hoy las instituciones hospitalarias, no escapan a este razonamiento utilitarista, privilegiando la eficacia, la rapidez, la evaluación y la estadística como aspectos fundamentales para el tratamiento de un sujeto. Las instituciones ingresan en este discurso donde priman las leyes de la productividad, a partir de la idea de un bienestar común, un bienestar completo, sin falta, en otras palabras un bienestar sin división subjetiva. Mario Goldenberg dice al respecto: “La clínica del trastorno intenta borrar el síntoma procurando tratamientos, dispositivos que pasan por alto el inconsciente” (Goldenberg, 2001). Las instituciones al introducirse a esta lógica de la posmodernidad acaban por anular la particularidad del sujeto y su división subjetiva.

Es de este modo que llegamos a las urgencias, donde se hace cada vez mas evidente la clínica del acto, las crisis nerviosas, las conductas impulsivas tales como los intentos de suicidio y diversas respuestas ante la angustia que conducen al sujeto a una sala en el servicio de emergencia del hospital general. Donde llamamos urgencias subjetivas a todas estas situaciones que pueden ser leídas como “desbordantes” las cuales remiten a epidemias contemporáneas según el autor Mario Bélaga (2002), sin embargo la mayoría de los pacientes que ingresan no llegan por su propia voluntad sino que son traídos por la celeridad de los familiares escenificándose la situación de urgencia.

En relación a lo planteado anteriormente nos vemos la necesidad de redondear la pregunta de la presente investigación: ¿Cómo se opera desde el psicoanálisis en un servicio de urgencias? ¿Cómo se interviene ante una urgencia subjetiva? ¿Cómo realizar una apertura de la subjetividad cuando el tiempo y la demanda institucional exigen una intervención rápida? Son las principales interrogantes a las cuales se intentará dar respuesta en el desarrollo del presente trabajo.

Metodología

Psicoanálisis y Conocimiento

Desde el descubrimiento Freudiano del inconsciente que marcó un quiebre en la teoría del hombre centrada en la conciencia, hasta el día de hoy, la teoría psicoanalítica no permanece estática, por el contrario persiste en el afán de buscar dar respuesta a las exigencias de la actualidad y los nuevos síntomas. Es en este sentido que plantea diversas preguntas las cuales imprimen un dinamismo teórico con el fin de encadenar el conocimiento, el cual se da en una constante verificación de los conceptos en relación a la práctica, como efecto de ida y vuelta. Explicado en la siguiente cita: “La particularidad de la epistemología Freudiana ya no trata de eliminar la subjetividad del investigador (que se supone podría distorsionar la “objetividad” de la ciencia), sino de incorporarla en una nueva “forma de cientificidad” (Soliz & Unzueta, 2002). Es en este sentido que el descubriendo Freudiano apunta a una nueva relación sujeto – objeto.

Mansur se refiere al tipo de conocimiento que propone el psicoanálisis como “una producción de conceptos y formalizaciones teóricas que dan cuenta de la realidad, aun a pesar de contradecir los sentidos (percepción) marcando una discontinuidad histórica y epistemológica”, Se trata entonces de reinventar la teoría con cada uno de nuestros pacientes y no de “practicar teorías” con ellos (Soliz & Unzueta, 2002). Siendo en este sentido un reverso del discurso científico que regido por la estadística apunta a la generalidad y la uniformidad de los síntomas, anulando la subjetividad, que es precisamente donde se encuentra el “sujeto de la ciencia” como lo definiría Lacan.

En términos Lacanianos ya no se responde a un ideal de conocimiento absoluto sino por el contrario donde se privilegia la subjetividad como forma de conocimiento. En esta lógica se podría concluir “el punto entonces no es demostrar que el psicoanálisis no es científico, sino analizar las relaciones que el mismo mantiene con la ciencia” (Soliz & Unzueta, 2002). Entonces el ideal que persigue la ciencia tiene una connotación de absoluto, de querer saberlo y explicarlo todo, explicar lo real, en ese sentido el afán es interminable, ya que lo real siempre supone un vacío en la significación, en el sentido, una hiancia entre el conocimiento y el registro de lo real. Es en esta lógica que no se puede conocerlo todo, por lo cual en la enseñanza de Lacan no se parte de este ideal imperativo

Método Psicoanalítico

La metodología en psicoanálisis según J-A. Miller está relacionada a una vertiente técnica, del qué hacer, esta vertiente técnica no puede desvincularse de una cuestión ética, precisamente porque el objeto de estudio y sobre lo que se interviene es el sujeto (Miller, 2000). En este sentido esta ética se orienta a la particularidad de cada caso, a la subjetividad que imprime la noción de sujeto, donde no existe una clasificación previamente establecida del modo de operar, sino que esta se funda en relación al discurso particular de cada sujeto.

Así de esta manera Miller propone tres niveles en la práctica analítica, a los cuales les corresponde independencia uno del otro:

1. Evaluación Clínica
(Subjetivación)
2. Localización Subjetiva.
(Rectificación)
3. Introducción al Inconsciente.

Estos tres niveles dan cuenta de una técnica, de un método inaugural del acto analítico y pertenecen a las entrevistas preliminares, con las que usualmente se opera en dispositivos institucionales.

Objetivos

Habiendo delimitado la problemática, especificado los antecedentes en función de dar respuesta a las preguntas planteadas, y de realzar la importancia de la investigación, se proponen los siguientes objetivos de trabajo.

Objetivo General

- Identificar la función de un analista en un servicio de urgencias hospitalario.

Objetivos específicos.

- Contribuir con la identificación de modos de intervención desde el psicoanálisis en los dispositivos institucionales.
- Caracterizar teóricamente elementos desde la teoría psicoanalítica sobre las urgencias subjetivas.

Contenidos

La Urgencia.

Revisaremos este término a partir de la enseñanza de Freud en primera instancia, tratando de ubicar puntos teóricos que vislumbren desde su teoría algo en relación a la urgencia en concordancia a su teoría del trauma, para posteriormente revisar este concepto desde una perspectiva más Lacaniana tratando de ubicar a la urgencia en relación a la cadena significante.

Desde Freud

Si bien no hay muchos datos en relación al tema de la Urgencia en Freud es posible encontrar algunos aportes teóricos iniciales, en su artículo “Proyecto de una Psicología para Neurólogos”, donde claramente describe una situación de urgencia del lado orgánico como una descarga interna que produce una cierta alteración que la describe como emocional de dolor, expresión de las emociones, grito e innervación vascular. Es interesante como plantea como necesaria una intervención para dar respuesta a esta urgencia, la cual no es posible corporalmente, no puede ser producida desde el propio organismo. Indicando que ninguna descarga interna agota la tensión, descartando incluso fisiológicamente que el cuerpo humano sea capaz de realizar una acción, es decir Freud marca que es necesaria una intervención ajena al sujeto, la cual a su vez debe ser específica e inmediata, con la cual se obtendrá como resultado la pacificación de la urgencia que causó el displacer (Freud, 1895). Así de esta manera da luminosidad no sólo sobre la urgencia desde un planteamiento un tanto médico sino también realiza una interesante forma de describir algo de la posición del analista en una situación de urgencia.

En estudios sobre la Histeria (1895), Freud y Breuer plantean su teoría acerca de los síntomas en la neurosis traumática y su relación con el trauma psíquico, donde precisamente manifiesta que está relacionado a un sobresalto, a una situación que provoque una falla en la respuesta del aparato psíquico, donde el aparato se queda sin recursos para poder regular esta excitación nerviosa (Freud & Breuer, 1896) existiendo un fracaso para restablecer el funcionamiento del principio de placer dice: “Cualquier afecto que provoque los afectos penosos del miedo, la angustia,

la vergüenza o el dolor psíquico puede actuar como tal trauma (Freud estudios sobre la histeria- el mecanismo psíquico de los fenómenos histéricos). Lo que en términos Lacanianos plateados al principio del capítulo nos revelaría precisamente este desborde de lo real que produce la ruptura del sujeto con la cadena significativa y por la tanto la utilización de un recurso fuera del lenguaje, lo que desemboca en la angustia, los actings y pasajes al acto.

En el texto Más allá del Principio del Placer (1920), Freud plantea dentro del tema de las neurosis traumáticas el tema de las excitaciones que invisten bastante energía para franquear la protección psíquica, son las que se denominan como traumáticas, textualmente cita “Un suceso como el trauma externo provocará, sin ninguna duda, una perturbación enorme en la economía energética del organismo y pondrá en acción todos los medios de defensa. Pero en un primer momento el principio de placer quedará abolido” (Freud, 1920). Es de esta manera que el Yo al no encontrar mecanismos de defensa ante este desborde energético falla y derriba la barrera protectora produciendo la urgencia o en términos más Freudianos lo traumático.

Con Lacan

Desde la perspectiva analítica la urgencia tiene una connotación diferente a la urgencia médica, si bien se puede partir de la idea de que se trabaja con pacientes en crisis, lo médico apunta a operar inmediatamente sobre el acontecimiento, lo nuestro también tiene que ver con la prisa pero no netamente con ella sino también con la pausa (Bélagó, 2001), poniendo como condición que la dimensión del sujeto no sea perturbada y se apunte a una emergencia del mismo, en tanto el sujeto está barrado por el lenguaje desde la perspectiva Lacaniana, llegando así a pensar que toda consulta con un paciente es una urgencia. Es en este sentido que a partir de la escucha lo que se busca es calcular en qué momento ocurre la ruptura del sujeto con la cadena significativa, es decir ubicar en el discurso o en el silencio del paciente el origen de su crisis e invitarlo a reconstruir su relación con la palabra.

En esta perspectiva diremos que el psicoanálisis en la urgencia parte del sujeto como efecto del lenguaje de esta manera “sujetado” a él, atrapado en la palabra, es de esta manera que si tenemos un sujeto de la palabra, un sujeto del lenguaje, entonces se podría pensar en un sujeto en emergencia, en su acepción de nacimiento, de irrupción que es precisamente a lo que se apunta. Asimismo un sujeto estructurado en el campo del Otro, que en el caso de la urgencia se presentificará fuera de discurso. Es de este modo que se produce un desequilibrio en el sujeto, desorden que escapa del control incluso del personal médico donde el

llamado “urgente” se responde al tiempo que un papel viaja de un servicio a otro del hospital solicitando una interconsulta.

En términos Lacanianos diríamos que no se cuanta con un recurso para responder ante la presencia de lo real con un síntoma, sino más bien tenemos la absoluta presencia del objeto, es de esta manera que el sujeto de la urgencia no puede resistir la violencia de la presencia de lo real desbordándose, anulando así su dimensión de sujeto, produciendo un llamado a la intervención como se mencionó anteriormente (citando a Freud), una intervención específica del analista, que apunte a la emergencia del sujeto en tanto recupere su ligadura a los recursos simbólicos.

Acting-Out y Pasaje al Acto.

Acting-out es una expresión utilizada para traducir la palabra Alemana “Agieren” termino introducido por Freud, en su artículo “Recuerdo, repetición y elaboración”, donde lo que destaca a este concepto es “los modos constantes de traer el pasado al presente”, es decir que si se reprimen los recuerdos de acontecimientos pasados, ellos muchas veces retornan en acciones específicas (Evans, 1997), en otras palabras existiría una repetición de hechos pasados a partir del acting-out, donde la intervención Freudiana apuntaría en este punto a sacar al paciente de estos actings e invitarlo a recordar el momento de la inscripción de estos recuerdos. Por tanto estas repeticiones que retornan tendrían un carácter impulsivo, estridente y violento en relación al equilibrio del sujeto, actos que son muy difíciles de explicar posterior a su realización.

Cuando utilizamos el anglicismo Acting-out, nos referimos específicamente a una mostración, a un desafío, una llamada apuntando a la respuesta del Otro. Larsen (2003), aludiendo a la enseñanza Freudiana refiere que podemos encontrar en el texto: “Recuerdo, repetición y elaboración” donde Freud plantea que “hay ocasiones en que lo reprimido, en lugar de retornar en los recuerdos, o sea, a nivel del pensamiento, aparece en acto como transferencia-resistencia, constituyéndose en un obstáculo para la continuidad del trabajo psicoanalítico” (Larsen, 2003). Es en este punto de la enseñanza Freudiana que se puede teorizar al acting-out como una respuesta que siempre circunscribe al Otro.

Por otro lado Lacan se sirve de este término inglés para explicar las formas de la presencia del objeto (a) en el seminario 10 en la enseñanza sobre la “revisión del estatuto del objeto”, caracterizándolo en esta oportunidad como una “puesta en escena”, por tener su efecto en el Otro, es decir determina un cierto ciframiento de un mensaje que se dirige al Otro en forma de acción. Siendo el mismo sujeto

“inconsciente” de contenido de este mensaje. Lacan lo expresa de forma clara diciendo: “Aquello que les anuncié sobre lo que indica el acting-out de la relación esencial del a minúscula con el A mayúscula”, en el cual la presencia del objeto a produce que el sujeto envíe un mensaje simbólico dirigido al Otro (con mayúscula), donde desde la perspectiva Lacaniana debe tener un acento especialmente demostrativo y destacado hacia el Otro. Es de esta manera que se explica la “puesta en escena” de este mensaje encubierto cuyo destino son los oídos sordos del Otro. Oponiéndolo completamente al pasaje al acto, el cual por el contrario, sería la completa salida del campo del Otro, el “dejar caer” (Lacan, 2006).

El pasaje al acto, es un concepto que proviene de la psiquiatría clínica Francesa que se utilizó para distinguir actos muy exaltados, de naturaleza violenta o criminal el inicio de un episodio psicótico de tipo agudo (Evnas, 1997), entre las cuales se menciona: “agresión, suicidio, comportamiento perverso, delito, etc.” (Kauffman, 1996). Desde la perspectiva Lacaniana este acto no necesariamente está relacionado con los episodios psicóticos, por el contrario tiene que ver con la disolución de la noción de sujeto. Es decir que a diferencia del acting-out, donde se sitúa en escena acciones para ingresar en el campo del Otro, el pasaje al acto presentifica una fuga del A mayúscula, anulándose la dimensión subjetiva por un instante, donde el sujeto se convierte en puro objeto a (15), depurando completamente de la dimensión simbólica para tornarse real.

Esta identificación con el objeto, hace de la angustia algo incontrolable, “dejando caer” al sujeto, disolviéndose la dimensión subjetiva, en tanto lo que cae es un resto. Lacan al respecto dice: “el pasaje al acto está del lado de sujeto en tanto este aparece borrado al máximo por la barra, se precipita y se bascula fuera de escena” (Lacan, 2006).

Tanto acting-out como pasaje al acto, son recursos frente a la angustia, pero diametralmente opuestos, mientras que el sujeto que realiza un acting-out se presenta escenificado y mantiene relación con lo simbólico, en tanto el acting representa un mensaje a descifrar, el pasaje al acto supone todo lo contrario, una salida completamente de la escena, volviéndose el sujeto temporalmente idéntico al objeto, dejándose caer como resto de significación. Sobre este punto se podría decir que ambos convergen en la lógica del “no querer decir”, en su relación con la angustia.

Psicoanálisis e Institución

El psicoanálisis en instituciones presentifica ciertas particularidades, muchas de

las instituciones en la que se desarrolla un trabajo formativo o de práctica se desarrollan bajo normas e ideales sociales. El psicoanálisis a diferencia busca un saber diferente a ideal de intervención, tampoco se busca aplicar la teoría aprendida en la formación universitaria, por otro lado las instituciones nos confrontan con una forma particular de operar muchas veces resistiendo las normas y sabiendo como maniobrar frente a ellas en función de dar apertura a un espacio analítico el cual muchas veces encuentra impasses y aproximaciones con la diversidad de discursos que se encuentran en las instituciones, Como diría Guillermo Belaga: “Así, la Institución tiene sus normas, pero se debe intentar construir la misma en términos de aceptar la fuga de sentido, de otorgar un lugar a la particularidad.” (Bélaga, 2002) Posterior a esta aclaración el autor manifiesta que el norte no debe ser el ideal sino lo Real.

La aplicación del psicoanálisis a la diversidad de demandas hospitalarias no significa de ninguna manera un mero servilismo destinado a la terapéutica, sino se trata de un argumento demostrativo de cómo se puede operar desde la teoría analítica en instituciones, como tampoco se trata solamente de la practica sino de la experiencia, Elisa Alvarenga dice al respecto: “llevar al paciente a un punto de resolución o de satisfacción relacionado al problema que vino a tratar. La salida está articulada a la entrada. El tratamiento de corta duración se cierra con un número de sesiones necesario para completar un ciclo, resolver un problema, recolocar sus coordenadas, abrir una pregunta. Se trata, por tanto, de dar a conocer el psicoanálisis y sus resultados para aquellos que normalmente no accederían a él (Alvarengo, 2007)” de esta manera entonces no se trata de la simple supresión de los síntomas en pocas sesiones, sino de muchas veces dar apertura o una introducción al inconsciente, a partir de hacer hablar al síntoma.

Lo que está en juego en la práctica analítica en las instituciones es el manejo de la contingencia, la cual inspira a la audacia y el empuje del practicante para poder responder a las exigencias de la institución, manteniendo la ética del bien decir, fuera de los parámetros clásicos del consultorio, tratando de maniobrar con lo particular de los casos que se presentan en las instituciones, y en lo singular de la problemática de los pacientes, “El psicoanálisis nos enseña que solo puede ser aplicado caso por caso. Se trata, es verdad, de una experiencia” (Alvarengo 2007) entendiendo experiencia en términos lacanianos como “el campo de la praxis”, que está delimitado por los conceptos y principios que la orientan (Rubistein, 2004), haciendo hincapié en poner a prueba los conceptos así como nuestro que hacer como analistas.

El Hospital

Partiendo de la idea de que cada institución posee características singulares, y de cierto modo sintomáticas, el hospital ofrece gran variedad de servicios no sólo a las personas que acuden por algún malestar físico o mental, sino que también alberga a gran cantidad de estudiantes, pasantes, internos, residentes mayormente de la universidad estatal, en proceso de formación. La particularidad en Salud Mental y emergencias es que se recibe estudiantes de diferentes universidades, los cuales tiene diferentes puntos de vista según a la experiencia que brinda la práctica, la institución bajo el nombre de “universitaria” facilita el trabajo de practicantes de todas las especialidades con el objetivo y el ideal formativo, el cual muchas veces reduce a los pacientes a ser objetos de estudio, “participantes” de investigaciones o simplemente un recurso audio-visual para el aprendizaje de la teoría.

Según Adriana Rubistein el hospital se convierte en un dispositivo de práctica institucional el cual “confronta lo real de la experiencia, con lo contingente, con la soledad del acto” (Rubistein, 2004), el hospital entonces desde el punto de vista del psicoanálisis es ese dispositivo particular en el cual más allá de generar un saber a partir de lo real de la experiencia, se busca intervenir, lograr realizar actos analíticos, aún las condiciones e imposiciones discursivas institucionales y la realidad del contexto propongan diferencias con el discurso analítico, desafían al analista practicante a saber hacer con lo real no solo de la experiencia sino también a operar sobre el síntoma particular de las instituciones y el discurso que profesan.

El trabajo en un servicio hospitalario nos coloca en la posición de tomar decisiones, hacer intervenciones, ubicar al sujeto de la enunciación y no escuetamente “acumular experiencias”, “tener práctica”, producir conocimiento, la práctica hospitalaria no tiene estándares, sino propone un saber hacer con lo real, lo contingente, lo imposible de planificar, ni Freud ni Lacan armaron saberes a partir de la pura especulación (Rubistein, 2004). En este sentido se trata de que el trabajo en un dispositivo hospitalario logre generar en los analistas practicantes cuestionantes, dudas, impasses, obstáculos, que logren fortalecer el “saber hacer” dentro de la demanda institucional y el modelo médico abrazo y pegoteado a estándares de salud pública.

El Servicio de Urgencias

El servicio de Urgencias de cualquier hospital general presenta una particular característica de responder con la rapidez y la precisión, siendo la rápida intervención, la valoración y la evaluación, aspectos de importancia en el cumplimiento de su faena diaria, la cual siempre está en relación a una contingencia un evento no esperado o un padecimiento precipitado o súbito, trabajo que de

cierta manera es la antesala de la intervención por especialidad la cual se solicita después de realizada la labor de resguardo de la vida del paciente. Entonces desde la medicina el servicio de urgencias está entendido como el espacio físico donde se opera desde la lógica de la inmediatez, siendo lo principal libertar al paciente de un cierto peligro, el cual puede ser existente o potencial, siendo el referente primordial la vida.

Es en este sentido que el servicio de emergencias recibe a una exuberante cantidad de pacientes, en tanto los que nos conciernen podemos ubicarlos de diversos tipos entre los cuales encontramos: crisis de angustia, ataques de pánico, psicosis, intoxicaciones e intentos de suicidio, todos ellos productos de lo insoportable del goce Otro y la carencia o ausencia de la mediación de la palabra. Más adelante veremos como nuestra intervención no solo tiene que ver con esta condición rapidez, sino en relación a los tiempos lógicos característicos del sujeto, de esta manera desde la teoría analítica la defecación de urgencia no solo comprende el llamado desesperado de un paciente, sino también la urgencia subjetiva comprende algo más allá, que está en relación a una pobreza significativa la cual no permite el libre fluir de la cadena.

Ante el surgimiento de la contingencia, nuestra clínica se torna exigente, cuidadosa y al mismo tiempo comprometida. En este sentido somos llamados a intervenir cuando existe algo que escapa por fuera del saber médico, también cuando ocurre algo que le resulta complicado maniobrar o simplemente hay una ausencia de respuesta de su parte ante ese tipo de contrariedades. En este sentido es importante recalcar que la intervención analítica tiene que operar tanto con la prisa, pero también con la pausa, entendiendo también una urgencia subjetiva no solo por la condición del grito y del acto, sino también por el excesivo silencio del sujeto.

La Interconsulta

Desde la medicina, es fácilmente distinguible el término interconsulta, el cual hace referencia a una demanda, un pedido en calidad de urgencia (generalmente) de un servicio a otro dentro del hospital, esto en función de dar respuesta y/o descartar la existencia de un malestar que devenga por otra causa, causa que se considera ajena a la especialidad del servicio o de cierta forma no alcanza con la intervención medica. Usualmente las interconsultas que llegan a un servicio de salud mental mantienen los rótulos “valoración y conducta por especialidad”, demandas bastantes específicas, las cuales muchas veces cobran valor en relación a mantener o no a un paciente internado, especialmente si estamos hablando de un servicio de emergencias donde la generalidad de personas internadas (para las cuales se solicita una interconsulta) ingresan por tentativa de suicidio, donde las

diversas formas de realizar “actings o pasajes al acto”, como delimitaremos más tarde, es de cierta forma sorprendente, además de asombrar la repetición de casos que ante la ausencia de la palabra recurren al acto.

Es importante delimitar ciertas cuestiones que se relacionan al quehacer de una analista frente a la demanda institucional de “valoración y conducta”. La interconsulta presenta entonces cierta problemática, donde se juega principalmente la eficacia del analista y como uno se las arregla para que pocas entrevistas se pueda lograr aludir a la condición subjetiva, conmover al sujeto, invitarlo a surgir, a trabajar; ahí donde muchas veces las condiciones analíticas no son precisamente las mejores, ante la presencia de los familiares, médicos, enfermeras y el mismo servicio exigiendo una respuesta inmediata y esclarecedora. Según Gansie (2001), es entonces que ante este llamado de auxilio, del paciente y del servicio solicitante de una interconsulta, es importante primero aclarar “qué es lo que se demanda”, en que condiciones y principalmente saber si es realmente el paciente quien es sujeto de la demanda, es decir que la emergencia debe partir de la persona con la que se buscará intervenir, por el contrario saber diferenciar de la petición del servicio o de todos los implicados en el malestar del paciente (Gamsie). Se trata entonces de transformar la demanda institucional en una demanda que surja de las particularidades subjetivas del paciente más allá de lo que el servicio considera que es la problemática del sujeto.

Intervención Psicoanalítica en la Urgencia. (Apuntando a la emergencia del sujeto)

Partiendo del hecho señalado anteriormente de que realizar la práctica analítica en un hospital general es lograr operar sobre el conglomerado de discursos que están en el mismo ambiente institucional, médico, de salud pública, etc. Es importante recortar el espacio analítico y lograr un funcionamiento como practicantes de nuestro discurso, el cual evidentemente funciona desde una lógica diferente a una consulta privada, este se convertiría en el mayor reto en las instituciones.

Es de esta manera que el encuentro en un servicio de emergencias con un analista debe diferenciarse del encuentro con otro profesional, si bien como definirán J.-A. Miller el principio de toda psicoterapia es la incidencia de la palabra del Otro (Miller, 1999), donde existe una intencionalidad del terapeuta de dar consentimiento o reproche hacia la conducta del sujeto, muchas veces provocando la identificación a un ideal de comportamiento, cayendo en la sanción moral del amo. En la urgencia y ante un intento de suicidio no se opera de forma moral, ni bajo ningún ideal de cómo se debió o se debe actuar desde ahora en adelante, no se sostiene el eje imaginario (a—a’). En contra posición el analista debe mantener una posición de creencia en el síntoma del sujeto (Salomón), en primera instancia lograr captar y escuchar con paciencia la verdad del sujeto.

Previamente se evidenció que el discurso médico y de las instituciones que abrazan el modelo de la salud pública y el bienes común, en muchas de sus intervenciones diagnosticas obturan, taponan, la división subjetiva del sujeto tratando de convertirlo en estadísticas sintomáticas y formalizaciones de listados de cómo actúa un suicida, o como es la conducta suicida y finalmente como se interviene con ella, desde el psicoanálisis y la enseñanza de Lacan se apunta a la singularidad del sujeto y lo particular de su padecimiento, no se trata de buscar una cura analítica para todos, por eso la intervención en la urgencia no responde a una lógica universal, no existe “la” intervención, sino las diferentes formas de operar de acuerdo a la experiencia y a lo que nos confronta lo real desbordado. Eric Laurent plantea: “no se trata de ofrecer la cura analítica para todos, sino puede instalar un lugar de un “uso posible” para todos” (Laurent et al., 2005).

Bajo el postulado de que una urgencia, (no en todas) existe una ruptura con la cadena significativa por parte del sujeto, la cual lo lleva a realizar un acto, la puesta del analista no solo está en tanto escucha, sino en tanto puede realizar actos analíticos en primera instancia logrando restituir la relación con el Otro simbólico, asimismo se puntea al sujeto de la enunciación, implicando y responsabilizando al paciente en sus dichos, propiciando la emergencia de un sujeto, un sujeto del inconsciente, ahí donde los recursos significantes fueron sobrepasados por una irrupción de goce que desborda al sujeto, Lacan en la dirección de la cura y los principios de su poder dice: “el analista es aquel que apoya la demanda, no como suele decirse para frustra al sujeto, sino para que reaparezcan los significantes en que su frustración está retenida” (Lacan, 1996), en la ruptura con la cadena significativa que supone la urgencia lo que se busca con el acto analítico es el buscar el fluir de lo paralizante del goce desbordado.

Se mencionó en reiteradas ocasiones durante este trabajo que el tiempo de la urgencia y el encuentro con un analista a diferencia del raciocinio médico, se maneja en un tiempo lógico y no cronológico, muchas veces la prisa de intervenir es necesaria, todo depende del cálculo y lo particular del paciente en esa situación. En este sentido Miller nos dice que hay que ubicar la posición subjetiva del sujeto en su enunciación, localizarlo en su posición subjetiva (Miller, 2000), no asistiendo por vía del sentido, sino apuntando a que las intervenciones logren vislumbrar la posición subjetiva particular del sujeto, siendo esta una de los atascos que produjo el desconectarse de la cadena significativa.

Se hace evidente que la intervención en la urgencia, tiene que ver con la acción, con el acto, así también como efecto de la acción en el sujeto el cual retorna al

campo del decir, para lograr abrir otro tiempo donde lo urgente se transforma en interrogación y emergencia de un sujeto, apertura donde la relación del paciente con el Otro está mediada una vez mas por la palabra, como dice Viviana Rubinovich “ la intervención de los analistas en la urgencia le otorga al sujeto la posibilidad de recuperar la palabra de tener “algo que decir” (Rubinovich, 2003), De esta manera a partir del significante se busca despegar al sujeto del goce, de esa irrupción que inunda su ser y lo coarta de un decir sobre su malestar particular y su propia forma de gozar.

Nuestra intervención exige efectos, los cuales se relacionada a colocar una dialéctica en un lugar donde se ha agrietado el movimiento y los recursos del sujeto, Oscar Martello propone en relación al quehacer del analista en la urgencia, como primer movimiento restaurar el valor de la palabra, posteriormente introducir interrogantes del lado del sujeto, sustracción de certidumbre y manejo del tiempo modulado entre la prisa y la pausa (Martello, 2003).

Para terminar este capítulo de la intervención en la urgencia se buscará hacer referencia a una cita que describe con cierta referencia histórica al trabajo realizado en un servicio de urgencias dice: “... (las urgencias) parecen mostrar en cada oportunidad algo que recuerda la experiencia inaugural del psicoanálisis, aquello que Freud descubrió: que hay otro cuerpo, un cuerpo que habla un lenguaje que necesita de otro para ser descifrado” (24). En este sentido el operar en la urgencia requiere por parte del analista escucha e intervención, peor principalmente una capacidad de operar sobre lo in-organizable, la contingencia de un acto el cual escapa al la razón, confrontando y provocando nuestra intervención en relación a nuestro saber teórico verificándolo constantemente así como en la época Freud bajo la lógica de ida y vuelta.

Conclusiones y Recomendaciones

En función a los objetivos planteados en el presente trabajo se puede llegar a la conclusión que la práctica analítica en instituciones no responde a universales y no existe una sola forma de operar, el trabajo del analista está sujeto a las contingencias del que hacer en lo particular de las instituciones donde se aplica el psicoanálisis, en cierta forma nos confronta y nos impulsa a ingeniar, innovar y reinventar no solamente la teoría sino la forma en la cual se interviene en lo particular de la problemática del sujeto, ahí donde lo contingente irrumpe y vacila el soporte subjetivo.

El trabajo en el servicio de emergencias del hospital de clínicas manifestamente pone a prueba el saber teórico, y la dirección de nuestras intervenciones teniendo

como norte lo Real y el brindarle al sujeto un espacio singular que se diferencie del encuentro con otro funcionario del hospital, en lo diverso de los discursos de los diferentes profesionales, asumiéndolos en su diferencia no como adversarios, trabajando en los puntos donde se integran como en los que se separan, sabiendo maniobrar con las demandas institucionales, transformándolas en una demanda del sujeto haciendo emerger lo particular de su malestar, marcando un antes y un después en relación al mismo.

En el caso específico de la urgencia la intervención adquiere un estatuto de rapidez en relación a que los pacientes permanecen internados unas cuantas horas como máximo un día, el presente caso clínico nos muestra como las intervenciones, las cuales se dan en condiciones hospitalarias particulares (no convencionales del acto analítico), pueden generar el despliegue de un trabajo a partir de la escucha e impulsar la formulación de interrogantes por parte del sujeto logrando conducir un trabajo analítico de mayor duración pasado el instante de urgencia, posibilitando en el sujeto hablar de aquello único y específico que le causa sufrimiento de esta manera recuperar al sujeto ahí donde se lo evidencia extraviado en la dimensión del acto.

Referencias

Alvarenga E. (2007), “Nota sobre los Centros de Psicoanálisis Aplicado a la Terapéutica” Artículo disponible en: <http://ampblog2006.blogspot.com/2007/09/nota-sobre-los-centros-de-psicoanlisis.html>

Baudini S. (2007), “La Urgencia en psicoanálisis en la época del Otro que no existe”, Artículo de Internet: <http://www.elsigma.com/site/detalle.asp?IdContenido=11344>

Bélaga G. (2002), “El Psicoanálisis Aplicado a las Instituciones Asistenciales”, Artículo de Internet disponible en: <http://www.eol.org.ar/default.asp>.

Bélaga G. (compilador) (2001), “La Urgencia Generalizada, La Práctica en Hospital”, Buenos Aires – Argentina, Grama.

Evans D. (1997), “Diccionario Introductorio de Psicoanálisis Lacaniano”, Buenos Aires – Argentina, Paidós.

Freud S. (1895), “Proyecto de una Psicología para Neurólogos, La vivencia de la satisfacción”, obras completas, Edición Electrónica.

Freud S. (1920), “Más allá del principio del Placer”, Obras Completas Edición Electrónica.

Freud S. y Breuer J, (1896), Estudios Sobre la Histeria, Obras Completas Edición Electrónica.

Gamsie S. (2003), La urgencia de Intervenir, Clínica de la Urgencia, Psicoanálisis y Hospital Nro 13. Buenos Aires – Argentina: Editorial.

Goldenberg M. (2001), Estudios Sobre Anorexia y bulimia, Buenos Aires – Argentina: Atuel.

Kauffman P. (1996), “Elementos para una enciclopedia de Psicoanálisis”, Buenos Aires – Argentina, Paidós.

Lacan J. (2002) Función y Campo de la Palabra y del Lenguaje en psicoanálisis, Buenos Aires – Argetina, Siglo XXI.

Lacan J. (2006), “Seminario 10, La Angustia”, Buenos Aires – Argentina, Paidós.

Lacan J.(1966), Escritos II, La Dirección de la Cura y los principios de su poder, México D.F., Siglo XXI.

Larsen D (2003). “Acerca del Acto, Pasaje al acto y Acting-out”, Artículos Clínicos rosak.com

Laurent E. et. Al. (2005), “La Urgencia, El Psicoanálisis en la Practica Hospitalaria”, Buenos Aires – Argentina, Ediciones Ricardo Vergara.

Martello O (2003). Intervenciones sobre la urgencia, Psicoanálisis y Hospital Nro 13, Buenos Aires - Argentina.

Miller J.-A. (1999), “El lugar y el lazo”, Buenos Aires – Argentina, Paidós.

Miller J.-A. (2000), “Introducción a un Discurso del Método Analítico”, Buenos Aires – Argentina, Paidòs.

Pérez. M, (2006), “It`s nobody`s Fault” Utilitarismo y fin de la Vergüenza y la Responsabilidad Subjetiva”, Gramma, Revista Logos- Nel – Miami.

MODOS DE INTERVENCIÓN DESDE EL PSICOANÁLISIS EN UN SERVICIO DE URGENCIAS HOSPITALARIO

Rubinovich V (2003). Algunas notas sobre la práctica en le urgencia, Psicoanálisis y hospital Nro 13, Buenos Aires – Argentina.

Rubistein A. (2004), Un Acercamiento a la experiencia, Buenos Aires – Argentina, Gramma.

Salomón G. El psicoanalista en las instituciones, La Urgencia. Buenos Aires – Argentina.

Solíz D. y Unzueta C., (2002), “Investigación y Psicoanálisis”, La Paz.- Bolivia: UCB.

Recibido: 5 de Mayo de 2014

Aceptado: 28 de Julio de 2014

De las políticas penitenciarias invisibilizadas a un nuevo modelo de educación en el sistema carcelario

Jail policies of a new model invisible education in the prison system

Dra. Rosario Martha Larrea Alvarez

Universidad Mayor de San Andrés, Post- Grado de Ciencias de la Educación
drosariolarrea@gmail.com

Resumen

El tema de la educación penitenciaria es completamente novedoso en nuestro medio, pero este hecho no se debe a que los investigadores hubieran tenido la atención distraída hacia esta problemática, sino a que la educación penitenciaria se ha desarrollado históricamente escondida de las acciones educativas nacionales.

Este artículo—en consecuencia— parte por describir al sistema penitenciario boliviano, así como a las políticas educativas desarrolladas dentro de la cárcel, efectuando un análisis de las formas de contrapoder que ejecutan los presos (que también conllevan formas de saber); conceptualizando los diagramas de la educación penitenciaria, que serían las concretizaciones teórico-prácticas de las políticas educativas penitenciarias, en el contexto de la cárcel, para terminar realizando una propuesta de política educativa penitenciaria que parta por desclandestinizarla y defina los límites de la formación universitaria y los saberes delictivos, establezca la necesidad de una filosofía educativa penitenciaria liberadora a partir de la enunciación de un modelo de una política educativa penitenciaria explícita.

Con una propuesta que pretende incorporar a la educación penitenciaria al sistema educativo nacional, para aportar desde la ciencia a la reinserción social del preso y al encuentro epistemológico entre educación, filosofía y derecho.

Palabras Clave: Educación, centros penitenciarios, modelo

Abstract

The issue of “prison education” is completely new in our country, but this is not because the researchers have had distracted attention to this problem, but that prison education has developed historically hidden national educational activities.

This article accordingly-part-by describing the Bolivian prison system, as well as educational policies developed within the prison, carrying out an analysis of the ways that run counter prisoners (which also involve ways of knowing); conceptualizing diagrams prison education, ie, the theory and practice of correctional education policies concretization, in the context of prison, finally performing a proposed prison educational policy based on not be clandestine and define the limits of university education and criminal knowledge, establish the need for a liberating prison educational philosophy from the enunciation of an explicit model of prison education policy.

With a proposal that seeks to bring prison education into the national education system, from science to contribute to the social reintegration of the prisoner and the epistemological between education, philosophy and law.

Keywords: Education, jail, model

1. Ciencia de la educación y sistema penitenciario

La ciencia es el saber humano encargada de explicar un conjunto de fenómenos empleando la observación, experimentación, las hipótesis, éxitos que le permiten a la humanidad su progreso, gracias a la labor del científico que armoniza la teoría con la práctica. En cambio la filosofía es otro de los saberes especial diría, que pretende dar solución a los grandes problemas que aquejan a la humanidad y que aún no han sido resueltos, siendo estos de interés universal y objeto de profundas meditaciones racionales así como de críticos por excelencia cuyas características identifican el saber filosófico tan viejo como la humanidad misma y que le sirve para solucionar problemas o tratar de hacerlo.

Como toda ciencia la educación, se relaciona con todo tipo de saber humano con las ciencias humanas, las naturales, pero también con la filosofía adquiriendo la denominación de filosofía educativa o filosofía de la educación.

El dominio de estudio de la filosofía y el de la educación no está clara y nítidamente delimitado puesta que en este aspecto no hay rigidez alguna por el contrario existe una gran flexibilidad pues es ampliamente modificable.

Un conjunto de problemas con cierto carácter de permanencia en el campo educativo puede pasar a formar parte de la filosofía cuando se le aplique una acción profundizante, crítica y valorativa; especialmente el campo de la filosofía educativa. El presente trabajo tiene el propósito de investigar la parte científica y filosófica de las políticas de educación penitenciaria que se desarrollan en el sistema penal boliviano. Sin embargo, este es un tema invisibilizado, por desarrollarse en la parte más sombría del aparato del Estado: la cárcel, de manera que los aspectos educativos de la prisión nunca fueron considerados ni en el antiguo Código de la Educación Boliviana correspondiente al modelo de nacionalismo, ni por la Reforma Educativa ni por el actual proyecto de Ley de Educación Boliviana “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”.

El tratamiento penitenciario, al momento de ejecutarse la sanción penal y efectuarse las medidas de supervisión, tal como lo señala la ley actual encargada del cumplimiento de las penas (1), es parte de una filosofía educativa, pero desde la perspectiva del control social desarrollado desde el ámbito jurídico, de manera que su resultado concreto debería traducirse en la corrección del delincuente y en la reducción de la reincidencia.

En cuanto a ciencia, las políticas educativas penitenciarias se reducen o mejor dicho se amplían y diversifican dentro del paradigma conductista, que por más que utiliza métodos experimentales no llega a ser una verdadera ciencia (nunca el conductismo, en ninguna de sus variantes ha logrado cambiar permanente y significativamente el comportamiento de personas y grupos sociales, la vida no puede ser reducida a un ambiente de laboratorio).

La reincidencia, en términos prácticos, evidencia la crisis del sistema penal y la necesidad de encarar nuevos mecanismos de educación de los llamados delincuentes desde un abordaje nuevo que cuestione el paradigma de la rehabilitación y permita una nueva educación penitenciaria que recupere conocimientos y los mismos saberes delictivos, bajo la forma de diagramas delictivos y clientelares. El diagrama es el dispositivo,

“entendido como máquina se patentiza en el mecanismo de funcionamiento del penal, que al margen de sus condicionamientos históricos o sus funciones establecidas desde la ley, se desarrolla como un aparato destinado a manejar cuerpos en un tiempo delimitado y en un espacio cerrado, donde el poder se realiza” (2).

Sin embargo, esta línea de fuga, como diría Deleuze, encuentra en la resistencia de los presos la magnitud colectiva de articulación de un contrapoder, que puede devenir en insurrección de los presos para buscar materializarse en cambio de funciones, roles y significantes. En cuanto a los diagramas delictivos y clientelares, estos corresponden a una conceptualización propia (3), de manera de lograr aportar a la seguridad ciudadana, para de esta manera plasmar elementales principios de desarrollo y transformación humana y social. Estos aspectos, corresponden a la visión de la filosofía educativa que no se encuentran claramente reflejados en las políticas educativas penitenciarias.

Investigadores de las llamadas “zonas oscuras” admiten que la prisión crea delinquentes (4), otros señalan que los castigos penales no generan verdaderos procesos de rehabilitación (5), pues falta saber cuál es el parámetro de normalidad a la cual hay que orientar al desviado o anormal (criminología crítica).

Por otra parte, la cárcel, como espacio donde se desarrollan acciones educativas punitivas (destinadas al castigo penal), se encuentra limitado por el control social que ejerce el derecho penal y al mismo tiempo por las prácticas del sistema educativo dominante en la sociedad (cualquiera que sea este: nacionalista, neoliberal), de manera que las tareas de reforma del preso están limitadas por el mismo contexto social en el que éste se desarrolla.

2. Políticas Educativas Penitenciarias contemporáneas

Las políticas educativas penitenciarias en Bolivia presentan una particularidad que probablemente las hace únicas: su carácter escondido. En la Constitución Política del Estado y en las normas educativas no se hace referencia para nada a la educación penitenciaria, siendo esta desarrollada en el ámbito de la ejecución penal. Esta propiedad hace que el presente trabajo sea, en cierta forma, exploratorio, pero al mismo tiempo explicativo, ya que mediante el desarrollo de los capítulos se logra dar una explicación al problema de investigación centrado en la explicación de las “características de las recientes políticas educativas penitenciarias”.

No es pertinente incorporar un estado del arte, cuando no existen autores nacionales ni extranjeros que hubieran planteado los fundamentos y teorías acerca de lo que es una “política educativa penitenciaria”. Lo que sí existe, es un desarrollo de lo que se puede entender por educación y filosofía educativa, por una parte, y lo que son los sistemas penales o de ejecución de sanciones penales, por otra parte. Cuando se define una política educativa penitenciaria se lo hace desde la función punitiva del Estado, pero en el marco de las leyes penales y dentro de la práctica

de las prisiones, donde –en una situación no pública- se utiliza a la educación para fines de castigo penal, situación que la mayoría de los educadores desconoce. A todo este proceso, se le denomina invisibilización o clandestinización.

Las dos políticas penitenciarias contemporáneas corresponden a aquellas normas diseñadas en dos momentos diferentes de la vida política del país: la dictadura militar y la democracia.

En el caso de la dictadura, la norma que delimita la política educativa penitenciaria se articula en torno del paradigma de la “rehabilitación”, mientras que en la etapa democrática, el nuevo elemento que aparece alternativamente en el contexto especificado es el de la “redención”.

3. Decreto Ley de Ejecución de Penas

La Ley de Ejecución de Penas y Sistema Penitenciario Decreto-Ley N° 11080 del 19 de septiembre de 1973, es parte de las políticas de la dictadura militar del entonces Coronel Hugo Banzer. En este periódico histórico, el Estado se encontraba al margen de la legalidad, de manera que las libertades y derechos se encontraban suspendidos y el gobierno realizaba una política de persecución de los sectores sindicalizados y de izquierda.

En el plano penal, el gobierno dictatorial trataba a los opositores al régimen como criminales y a los delincuentes comunes les prometía un trato con mano dura al grado que se consideró la posibilidad de subir la pena límite de 30 años de prisión sin derecho a indulto por la pena de muerte.

Las principales normas de este periodo tienen una figura inexistente en el sistema normativo nacional: “los decretos-ley”, típicos de los regímenes de fuerza, donde se legislaba sin la presencia del Poder Legislativo, democráticamente elegido. Así, como la Ley de Penas, se promulgaron el Código Militar, el Código Nacional de Tránsito, Código de Procedimiento Civil, y otras normas conformando toda una política jurídica oficial desde el Estado y sin ninguna deliberación ni participación desde la sociedad civil.

En este contexto, la política penitenciaria incorpora dentro de sí una visión particular de la educación, una filosofía y una praxis concreta articulada alrededor de la rehabilitación del preso mediante el trabajo y la educación.

4. Ley de Ejecución y Supervisión de Penas

La Ley de Ejecución de Penas y Supervisión fue promulgada el 20 de diciembre de 2001, cuando la democracia boliviana llevaba más de 15 años, habiéndose dado ya la implementación de la Reforma Educativa (1995) así como la modificación del Procedimiento Penal.

La política educativa penitenciaria, responde entonces, a un contexto democrático, cuya elaboración nace de la reflexión de los aciertos y desaciertos de la anterior Ley de Ejecución Penal. Al respecto, se introduce la noción de redención, como aquella acción educativa de la cual participa el preso activamente y que es computada bajo la fórmula: por un día de estudio o trabajo se cuenta dos días de condena.

Así, ambas leyes, deben permitir un análisis de las políticas educativas desarrolladas dentro de las cárceles bolivianas, considerando que fueron implementadas durante los 34 últimos años.

5. Rehabilitación, tratamiento, readaptación social

La ejecución de la pena en el ordenamiento jurídico nacional, se basa en el principio que afirman que el tratamiento y la rehabilitación penitenciaria es posible y que consiste en “la acción individual sobre el interno”, con el propósito de transformar su personalidad y modificar su aptitud futura frente al medio social, a través de métodos psicológicos, pedagógicos y sociales, constituyendo lo anterior el denominado “tratamiento penitenciario”.

El fin de readaptación social que persigue el tratamiento es de carácter permanente, esta basado en el conocimiento profundo de la personalidad individual del interno, para cada uno de los períodos y tipos de establecimiento de ejecución de la pena que emana del sistema penitenciario.

6. Redención

La redención es la nueva propuesta dentro de las modificaciones hechas en la Ley de Ejecución Penal y Supervisión.

Se afirma que la redención de la condena impuesta a razón de un día de pena por dos días de trabajo o estudio.

DE LAS POLÍTICAS PENITENCIARIAS INVISIBILIZADAS A UN NUEVO MODELO DE EDUCACIÓN EN EL SISTEMA CARCELARIO

La jornada de redención corresponde a ocho horas de estudio o trabajo, debiendo las autoridades penitenciarias hacer el cómputo y luego informar al juez correspondiente mediante un procedimiento detallado en la norma y su reglamento.

7. Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez

La nueva propuesta de Ley educativa del actual gobierno de Evo Morales introduce algunos aspectos referidos a la educación intercultural y a un supuesto proceso de descolonización, sin hacer referencia a la educación en los centros penitenciarios.

Hasta el momento se ha elaborado un Anteproyecto de Ley, que en lo que respecta al tema intercultural habría logrado los consensos necesarios para avanzar a su consideración y posterior implementación, toda vez que en la elaboración del mencionado anteproyecto llamado “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” habrían participado las organizaciones que agrupan a los profesores rurales, la Junta Nacional de Madres y Padres de Familia, las organizaciones indígenas, campesinas y de colonizadores, Ministerio de Educación y Culturas, entre otras.

Entre sus bases, la propuesta de Nueva Ley de Educación Boliviana (NLEB) afirma que:

“6. Es intracultural e intercultural plurilingüe porque articula un sistema educativo estatal desde el potenciamiento y desarrollo de la sabiduría y lengua propias de las naciones indígenas originarias, y porque promueve la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades a través de la valoración, respeto y valoración recíproca entre las culturas del país y del mundo”. (6)

Se complementa lo anterior con la siguiente base:

“9. Es una educación en la vida y prepara para la vida, porque interpreta las exigencias vitales del país en sus diversas zonas ecológicas y propicia una sociedad de unidad y de equilibrio entre el ser humano y la naturaleza en lo individual y colectivo, para vivir bien en comunidad.” (7)

En cuanto a los mecanismos de participación se reproduce lo ya establecido por la misma Reforma Educativa.

Respecto a las definiciones curriculares, la propuesta afirma:

“La organización curricular se sustenta en los principios de complementariedad y complementación de saberes de los distintos actores educativos (estudiantes, docentes, padres de familia y comunidad) en plena armonía con la sabiduría originaria y los conocimientos universales”. (8)

Por lo expuesto, se puede tener una valoración de que la nueva Ley parece ser una propuesta aún muy general ya que no se establece de manera clara el procedimiento para ejecutar una verdadera educación descolonizadora que posibilite la afirmación cultural y la recuperación de los saberes originarios en el plano de una escuela para la vida. Sino, considérese la siguiente afirmación que hace el Anteproyecto:

“La educación comunitaria productiva es descolonizadora que implica la articulación de la educación con la producción, valoriza y legitima las culturas indígenas originarias, afro descendientes y el diálogo intercultural de saberes y comprende:

La educación comunitaria productiva consolida la formación recibida en la educación comunitaria vocacional, brinda una formación equilibrada e integral, científica, humanística, técnica-tecnológica, ética-moral, artística, deportiva, y una formación vocacional productiva orientada a obtener un oficio como técnico medio en ciencias productivas, tecnológicas, humanísticas, médicas, artísticas, deportivas, ambientales y otras.” (9)

En el siguiente gráfico se muestra cual es la verdadera relación de la educación intercultural:

Esquema N° 1



DE LAS POLÍTICAS PENITENCIARIAS INVISIBILIZADAS A UN NUEVO MODELO DE EDUCACIÓN EN EL SISTEMA CARCELARIO

Como se observa, lo que hay es sólo un cambio de nombres y se mantiene la misma estructura que en la reforma educativa.

8. Diagrama educativo

Para entender lo que sucede con la educación penitenciaria no basta con analizar los esfuerzos que se hacen desde el Estado, sino también la reacción de los presos frente a estas políticas. A continuación se describe el diagrama educativo.

El diagrama educativo, a partir de la experiencia en el Penal de San Pedro, puede definirse como un juego de fuerzas, donde el sistema penal pretende imponer dos paradigmas educativos: el de la rehabilitación y el de la redención. Frente a esta fuerza, los presos enarbolan el programa universitario penitenciario, dejando escondido sus saberes delictivos, de manera que éstos siguen siendo parte de su patrimonio.

Al Estado no le interesa desestructurar los saberes delictivos, sino y únicamente, que funcione la maquinaria penitenciaria.

A continuación se diagrama el mapa de fuerzas en torno a lo educativo:
Esquema N° 2



La función educativa penitenciaria no es parte del Sistema Nacional de la Educación, situación que la ubica dentro de los estratos de lo carcelario, “bajo tierra”, de manera que es desconocida por el conjunto de la sociedad.

9. Propuesta de Política Educativa Penitenciaria

9.1 Desclandestinización de la política educativa penitenciaria

De acuerdo al presente trabajo, se establece que existe una invisibilización o clandestinaje de las políticas educativas penitenciarias, ya que en ningún texto oficial de educación (incluso la misma nueva Constitución Política del Estado propuesta por la Asamblea Constituyente) se habla de este tema, salvo las leyes de ejecución penal. La razón que explica esto se debe al poco interés que han tenido los educadores y filósofos educativos en la problemática penitenciaria, por una parte, y al interés exclusivamente utilitario que ha tenido el sistema punitivo del Estado en usar la educación como una moneda que le permita la clasificación de los presos y su evolución de acuerdo a los criterios rectores del sistema progresivo.

En consecuencia, el primer paso que debe asumirse es la visibilización del tema, no sólo en su aspecto normativo sino en cuanto a su orientación filosófica y como política educativa de Estado, para que los diferentes sectores de la sociedad puedan participar en su rediseño. Hay que liberar a la educación de las cadenas del secretismo penal.

Ahora bien, la propuesta de superar la invisibilización que desde el Estado se ha realizado sobre la educación penitenciaria debe abordarse desde una perspectiva positiva y no tanto negativa. En ese sentido, la propuesta que debe desarrollarse es en torno a la **SOCIALIZACIÓN** de la problemática de la educación penitenciaria, de manera que se pueda elaborar un modelo que la ejecute y la haga socialmente viable.

Cabe aclarar, que una política de socialización de la educación penitenciaria no supone sólo publicitar los elementos actuales de la educación que se realiza detrás de las rejas en las prisiones, sino el trabajar una nueva política educativa penitenciaria y que ésta deje de ser un misterio para la población y los educadores, de manera que sea introducida en la sociedad, para que el entorno social conozca la filosofía, las normas y productos finales que se obtienen con esta política.

Así pues, se entendería la socialización de la educación penitenciaria como el proceso por el que la sociedad comprende la problemática penitenciaria y la

necesidad de trabajar al individuo que vive dentro de las prisiones. Sea que este sujeto, este por un corto o largo tiempo, sea que este individuo es inocente o culpable, sea que este individuo ha cometido un crimen leve o atroz.

La socialización implica atacar los prejuicios y preconceptos que tiene la población en general acerca de la cárcel y de sus internos.

La socialización implica una sensibilización de los educadores, pedagogos y filósofos educativos, para que comprendan y se conviertan en facilitadores, transformadores y profundizadores de la educación penitenciaria en base a sólidos principios, valores y acciones no discriminadoras.

Resulta, que muchos educadores, no tanto en el discurso como en la práctica, restringen su área de acción a la educación formal y rechazan la labor educativa no formal con sectores sociales diferenciados por su situación de exclusión o marginación, tal como son los presos. En otras palabras, existen prejuicios de parte de los educadores frente a los presos, al considerarlos como personas que no tienen el derecho humano a la educación, en igualdad de condiciones que las personas que se encuentran en libertad. En consecuencia, la socialización lo que busca es la aceptación generalizada del contexto social a la educación penitenciaria, para que esta no sea sólo una isla oculta al resto de la sociedad.

Se trata entonces de hacer de la educación penitenciaria una obra educativa y no un acto de discriminación.

9.2 Agente socializante de la educación penitenciaria

El agente socializante de la educación penitenciaria no puede ser el mismo preso. En todo caso, debería ser el que ejerce la actividad educativa dentro de las cárceles. Pero resulta que las autoridades responsables de la administración penitenciaria no tienen un conocimiento profundo acerca de lo que significa gestionar procesos educativos. Tienen una visión instrumental de la educación al servicio de los sistemas punitivos, de tal manera que se requiere un cambio inmediato de agente socializante.

Otro aspecto que justifica un cambio de agente socializante de la educación penitenciaria es que durante todas estas décadas que existió la educación penitenciaria dentro de las sombras del sistema penitenciario, los agentes del sistema penal lo que hicieron fue clandestinizar este tipo de educación. Incluso, los postulados educativos de la función de la pena fueron reducidos de su verdadera

perspectiva educativa, pues se formulo la rehabilitación, reinserción, o redención como una panacea amarrada a la mera reducción administrativa de la pena, en función de un sistema de premios y castigos que no condice con el conjunto de conocimientos y técnicas desarrolladas por la educación para la transformación (tanto del individuo como de la sociedad en su conjunto).

Un nuevo sujeto socializante deberá sacar de la sombra a la educación penitenciaria para hacerla completamente visible a los ojos de la sociedad.

En este caso, se estaría hablando de una especie de socialización a la inversa, pues hasta ahora lo que conocemos -el modelo clásico de este esquema- es que la socialización es un proceso que va “desde lo social a lo individual” conformando así progresivamente una subjetividad (10). Como tal es un proceso de interiorización de la exterioridad. En el caso que propongo las cosas suceden a la inversa, pues se trata de llevar lo que hasta ahora ha sucedido en el interior de las prisiones a la exterioridad, al conjunto social. Este es un proceso de difusión, de socialización completamente diferente.

Todos los aspectos anteriores llevan a pensar que la socialización de la educación penitenciaria nunca será un proceso unidireccional. Llevar la educación penitenciaria desde dentro de los muros de la cárcel a la sociedad generará que desde el contexto social e institucional se tomen medidas para mejorar dicho sistema educativo, de manera que la socialización será de ida y vuelta.

9.3 Reinstitutionalización de la educación penitenciaria

En la presente propuesta, la socialización avanzaría desde lo objetivado (la regulación normativa de la educación penitenciaria alojada sólo en las leyes de ejecución penal) a lo social incorporado (desclandestinización de dicha educación) siendo tuición de la educación penitenciaria el Ministerio de Educación y no la actual administración penitenciaria.

La socialización llevaría en consecuencia a una reinstitutionalización.

La tuición o tutela que actualmente detenta el Ministerio de Gobierno sobre la educación penitenciaria debe ser transferida a una instancia educativa especializada como lo es el Ministerio de Educación y Culturas, que posee no sólo atribuciones legales y técnicas al respecto, sino la experiencia y el conocimiento pertinente para desarrollar la dirección de este proceso.

DE LAS POLÍTICAS PENITENCIARIAS INVISIBILIZADAS A UN NUEVO MODELO DE EDUCACIÓN EN EL SISTEMA CARCELARIO

El Ministerio de Educación es la instancia nacional que dirige el Sistema Educativo Nacional, de manera que en dicho ámbito deberá ser incluida la educación penitenciaria. Pero esta modificación no sólo debe ser operativa, sino en el pleno de la gestión y control, como en lo normativo.

La reinstitucionalización significa que la educación penitenciaria debe ser considerada paralela a la educación escolar, a la educación superior, a la educación especial, a la de adultos. Situación que llevaría a elaborar sus contenidos (currículo), sus procedimientos y metodologías, así como los mecanismos de seguimiento y evaluación.

Con esta reinstitucionalización, se tendría que elaborar una nueva norma, pues la función educativa del preso estaría bajo la conducción de pedagogos y expertos en educación y no en manos de abogados que conocen mucho de derechos, pero no así de la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto llevaría a la modificación de la Ley de Ejecución de Penas y Supervisión Penal en su parte sustancial, pues en la actualidad se trabaja con el paradigma de la redención, concepto que no está incorporado en ninguna parte del sistema educativo nacional. Todo esto conlleva a un encuentro epistemológico donde –incluso– la filosofía educativa tendría que intervenir para lograr una verdadera armonización de conceptos y de directrices en la educación penitenciaria.

La reinstitucionalización permitiría un verdadero rediseño de la educación penitenciaria.

Una educación penitenciaria a la cabeza del Ministerio de Educación posibilitaría una reorganización de las iniciativas educativas que se desarrollan dentro de las prisiones. Así, si existe CEMA en la cárcel, éste tendría que tener una incidencia para la obtención de un bachillerato con contenidos adecuados para personas recluidas tomando en cuenta una definición precisa de las necesidades de los participantes, pues debemos admitir que la educación centrada en el aprendizaje es uno de los aportes con los que con más énfasis se trabaja ahora dentro del aula. En consecuencia, el preso ¿tiene las mismas necesidades educativas que un estudiante de un barrio de la ciudad de La Paz o El Alto?

Todos estos nuevos materiales y lineamientos (de ser necesarios) tendrían que ser producidos, coordinados y dirigidos por la instancia más pertinente del Ministerio de Educación.

9.4 Una filosofía educativa penitenciaria liberadora

Todo lo planteado hasta aquí implica la necesidad de precisar una filosofía educativa penitenciaria basada en la superación de los paradigmas de la rehabilitación y la redención, por ser estos dos elementos conductuales que más sirven como dispositivos de graduación del castigo penal, pues en ambos casos, la educación es empleada como un mecanismo para aminorar las penas y no para transformar al infractor de la Ley.

Si la cárcel es el sistema de castigo penal presente y futuro, entonces la función educativa penitenciaria debe estar orientada por una filosofía eminentemente humanista y liberadora, donde se respeten los derechos humanos de los presos pero al mismo tiempo que se los vaya transformado como sujetos del aprendizaje para que los saberes delictivos sean reemplazados por el conocimiento científico y tecnológico y no tanto por el conocimiento técnico, como se pretende tradicionalmente, al concebir que el preso debe aprender sólo carpintería, zapatería, hojalatería, etc.

Una filosofía educativa penitenciaria demanda de contenidos eminentemente humanistas, pero al mismo tiempo del uso de las más modernas técnicas educativas para lograr la transformación del preso en un proceso de aprendizaje dinámico y de reflexión de las condiciones sociales y económicas que determinan su existencia social.

Una filosofía educativa podrá orientar al delincuente acerca de su existencia y proyecto de vida.

9.5 Modelo de una política educativa penitenciaria

En consecuencia, se plantea la construcción de un nuevo modelo de política educativa, inscribiéndola en la Constitución Política del Estado, así como en las normas educativas nacionales, de manera que se sepa que el sistema nacional de educación contempla procesos de enseñanza-aprendizaje en los espacios carcelarios.

Este modelo se basa en diferenciar, dentro del sistema educativo, un proceso de aprendizaje diferenciado del niño escolar, del joven universitario y del preso, manteniendo los aspectos comunes y dando la oportunidad de suplir el saber delictivo por la formación científica y tecnológica, amén de la formación técnica.

Este modelo educativo implica una reingeniería entendida como:

- Descartar todas las estructuras y los procedimientos existentes e inventar maneras enteramente nuevas de realizar el trabajo educativo dentro de las prisiones. La reingeniería no es cuestión de hacer mejoras marginales o incrementales sino de dar saltos gigantescos en rendimiento, establecimientos de objetivos y procedimientos.
- El rediseño es fundamental de los procesos de servicio o productivos con el consiguiente diseño y funcionamiento de la organización correspondiente. Este debería ser un proceso en forma de una secuencia de pasos que se siguen para producir un cambio sustancial en la educación del preso.
- El proceso puede ser de cualquier tamaño. Típicamente, un proceso atraviesa barreras organizacionales y relaciones jerárquicas o de autoridad. Bajo este concepto todo los pasos del proceso deben rediseñarse, no funciona si solo se cambian algunos. En este sentido, se puede emplear un procedimiento experimental o prototipo, de manera que luego pueda generalizarse la propuesta a todo el sistema.
- La naturaleza del cambio es lo que distingue la reingeniería de otro tipo de cambio organizacional y curricular. Si el cambio se concentra en una sola tarea o función, y no en la secuencia de actividades desde las entradas hasta el final del proceso, entonces no es reingeniería.

9.6 Formación universitaria y saberes delictivos

En cuanto a la formación universitaria dentro de los penales en Bolivia debe complementarse la experiencia inicial desarrollada principalmente en el Penal de San Pedro, durante la última década del siglo anterior y proyectársela a los siguientes años y al conjunto del sistema penal boliviano.

Este esfuerzo de formación superior debe ser planificado para los próximos años, abordando la necesidad de conocer de manera más profunda los saberes delictivos, de manera que la formación profesional sirva para dar al preso una alternativa efectiva frente al delito, de manera que la carrera universitaria ayude a comprender y liberar al preso de los caminos de la delincuencia. ¿Esto es utópico? Para nada. Se trata de que cualquier carrera universitaria aporte al preso de conocimientos y habilidades para comprender su realidad y transformarla.

Debe tomarse en cuenta que muchos presos provienen del archipiélago carcelario, es decir de una vida encerrados, con pequeños espacios abiertos, para volver a ser

recluidos, de manera que nunca podrán tener la oportunidad de pisar un centro de educación superior. La cárcel podría alterar este especio de destino preestablecido y dar nuevas oportunidades laborales y de realización personal.

Debe tomarse en cuenta, que la formación universitaria se convirtió en un mecanismo de contrapoder de los presos en los espacios carcelarios, por ayudarles a romper la rutina del sistema punitivo y por ser una especie de “ventana al mundo”, en consecuencia esta puede ser una herramienta positiva para cambiar sus actitudes respecto a la sociedad, a la ley y al delito en sí mismo.

Referencias

Bicci, C. (2000). La Máquina Arqueológica. Una aproximación al Instrumento Arqueológico en el Michel Foucault de la Arqueología del saber (1969). Fragmento de la tesis presentada como requisito de la Licenciatura en Psicología en la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Bridikhina, E. (1997). Orígenes Penitenciarios en Bolivia. Historia de la Fundación de la Prisión de San Pedro. Subsecretaría de Régimen penitenciario. La Paz.

Deleuze, G. y Guattari F. (1980). Mil Mesetas, México: Trimex.

Deleuze, G. (1994). Deseo y placer. Artículo publicado en la revista francesa Magazine Littéraire, N° 325 (número dedicado a Foucault), octubre, págs. 57-65. Paris. Foucault, M. (1976). Curso del 7 de enero de 1976. En Microfísica del Poder.

Foucault, M. (1983). Genealogía de la ética. Universidad de Chicago, USA.

Foucault, M. (1990). Tecnologías del yo y otros textos afines, Co-edición Paidós - Universidad autónoma de Barcelona, Textos presentados por Miguel Morey, Barcelona, España.

Foucault, M. (1990). Vigilar y Castigar. Nacimiento De La Prisión, México, Siglo XXI.

García Valdes C., Mestre Delgado E. (1996). Legislación Penitenciaria. Tecnos. Madrid.

Harris E. (1991). Principios de Estratigrafía Arqueológica, Barcelona: Editorial Crítica.

DE LAS POLÍTICAS PENITENCIARIAS INVISIBILIZADAS A UN NUEVO MODELO DE EDUCACIÓN EN EL SISTEMA CARCELARIO

Larrea Alvarez R. (2006). Diagramas de poder y contrapoder en el penal de San Pedro. Tesis de Maestría. Universidad Mayor de San Andrés. Post Grado en Ciencias del Desarrollo, La Paz: CIDES.

Ley de capitalización. (2000). Ley N° 1544 de 21 de marzo de 1994, La Paz: Editorial UPS.

Ley de ejecución de penas y sistema penitenciario. (1973). Decreto Ley N° 11080. La Paz.

Ley de ejecución penal y supervisión. (2002). Ley N° 2298 de 20 de diciembre de 2001, La Paz: Editorial UPS.

Ley de reforma educativa. (1998). Ley N° 1565 de 7 de julio de 1994, La Paz: Editorial UPS.

Marco del Pont, L. (1986). Manual de Criminología, México: Porría.

Marchiori, H. (1975). Psicología Criminal, México: Porría.

Martuccelli y D. (1996). Teoría de la Socialización y definición sociológica de educación. En: Revue Française de Sociologie. Vol. XXXVII, Paris.

Ministerio de educación y culturas. Comisión nacional de la nueva ley de la educación boliviana. (2006). Ante Proyecto: Nueva Ley de Educación - Avelino Siñani y Elizardo Perez Educación comunitaria descolonizadora – Sucre.

Neuman, E. (1993). La Sociedad Carcelaria. Argentina: Depalma.

Pinto JC. (1995). Prisión de San Pedro. Radiografía de la injusticia. Isli. La Paz.

Prada, R. (1997). Ontología de lo Imaginario. Formación del sentido a la praxis. Punto Cero. La Paz.

Zaffaroni, E. (1986). Sistemas Penales Y Derechos Humanos En América Latina. Depalma. Buenos Aires.

Recibido: 2 de Junio de 2014

Aceptado: 31 de Julio de 2014

NOTAS

- (1) LEY DE EJECUCIÓN PENAL Y SUPERVISIÓN. (2002). Ley N° 2298 de 20 de diciembre de 2001. La Paz: UPS.
- (2) Deleuze Gilles Y Guattari Félix. (1980). Mil Mesetas. México: Trimex.
- (3) Larrea Alvarez Rosario. (2006). Diagramas de poder y contrapoder en el penal de San Pedro. Tesis de Maestría. Universidad Mayor de San Andrés. Post Grado en Ciencias del Desarrollo CIDES. La Paz.
- (4) Foucault, M. (1990). Vigilar Y Castigar. Nacimiento De La Prisión. Siglo XXI. México.
- (5) Zaffaroni, R. Eugenio. (1986). Sistemas Penales Y Derechos Humanos En América Latina. Depalma. Buenos Aires.
- (6) MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURAS. COMISIÓN NACIONAL DE LA NUEVA LEY DE LA EDUCACIÓN BOLIVIANA. (2006). Ante Proyecto: Nueva Ley de Educación - Avelino Siñani y Elizardo Perez Educación comunitaria descolonizadora – Sucre.
- (7) MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURAS. COMISIÓN NACIONAL DE LA NUEVA LEY DE LA EDUCACIÓN BOLIVIANA. (2006). Ante Proyecto: Nueva Ley de Educación - Avelino Siñani y Elizardo Perez Educación comunitaria descolonizadora – Sucre.
- (8) MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURAS. COMISIÓN NACIONAL DE LA NUEVA LEY DE LA EDUCACIÓN BOLIVIANA. (2006). Ante Proyecto: Nueva Ley de Educación - Avelino Siñani y Elizardo Perez Educación comunitaria descolonizadora – Sucre.
- (9) MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURAS. COMISIÓN NACIONAL DE LA NUEVA LEY DE LA EDUCACIÓN BOLIVIANA. (2006). Ante Proyecto: Nueva Ley de Educación - Avelino Siñani y Elizardo Perez Educación comunitaria descolonizadora – Sucre.
- (10) Martuccelli D. (1996). Teoría de la socialización y definición sociológica de educación. En: Revue Française de Sociologie. Vol. XXXVII, Paris.

CONSTITUCIONALIZACION DE LA NEGOCIACION COLECTIVA

CONSTITUTIONALISING COLLECTIVE NEGOTIATION

Luis Fernández Fagalde

Instituto de Investigaciones Jurídicas, Universidad La Salle
luferfag@gmail.com

Resumen

La Constitución Política del Estado, promulgada el 7 de febrero de 2009, en su sección tercera, denominada Derecho del Trabajo y al Empleo, artículo 49, reconoce a la negociación colectiva como parte de los derechos laborales. La incorporación de esta figura jurídica, constitutiva del Derecho Colectivo del Trabajo, contribuye al diseño de un nuevo escenario legal que deberá posibilitar la solución de los permanentes conflictos laborales por la vía del diálogo y la concertación. En ese marco, la negociación colectiva y el diálogo social deben asumirse como medios preventivos de carácter permanente al interior de las relaciones laborales, posibilitando con su práctica y vigencia la erradicación de la conflictividad en el vínculo entre trabajadores y empleadores.

Palabras Clave: Negociación colectiva, Diálogo social, Derecho al Trabajo y al Empleo, Ley General del Trabajo.

Abstract

The State Constitution, promulgated on February 7, 2009, in his third section, entitled Labour and Employment, Article 49 recognizes collective bargaining as part of labor rights. The incorporation of this legal concept, constitutive of Collective Labour Law, contributes to the design of a new legal scenario that should enable the solution of permanent labor disputes through dialogue and consultation. In this context, collective bargaining and social dialogue must be assumed as preventive means permanent within labor relations, enabling their practical and effective eradication of conflict in the relationship between workers and employers.

Keywords

Collective negotiation, social dialogue, Right to Work and Employment, General Labor Law.

Desarrollo

Uno de las temáticas que con absoluta pertinencia incorpora en su texto la Constitución Política del Estado (CPE), es la referida a la introducción del derecho a la negociación colectiva, como parte componente de su sección tercera destinada a tratar el derecho al trabajo y al empleo asumido como derecho fundamental ciudadano.

La negociación colectiva, aceptada como un instrumento que viabiliza básicos entendimientos en las tareas de producción, es parte de un escenario mayor que tiene que ver con el diálogo social y permanentes procesos de concertación.

El diálogo social, asumido como un mecanismo de entendimiento democrático, significa un proceso de negociación estable y continuo entre los principales actores productivos, es decir Estado, trabajadores y empleadores, sobre temas que guardan relación con políticas socio-económicas buscando como objetivo final, diseñar las mismas sobre la base de la concertación y el consenso.

Por sus propios alcances el diálogo respecto a políticas sociolaborales, involucra el tratamiento de temas referidos a empleo, seguridad industrial, salario, condiciones cotidianas de trabajo, seguridad social y a todo el ámbito en el que se desarrollan las relaciones de trabajo.

Por ello la importancia de su formulación, porque cualitativamente significa una sustancial reforma al tradicional relacionamiento establecido entre Estado y sociedad.

En ese marco, supone en su procesamiento una articulación de factores políticos, expresados en una renovada forma de apreciar la democracia participativa, porque en problemáticas tan sensibles como las relaciones laborales, el logro de determinados objetivos son trazados con la plena participación de los sectores interesados, permitiendo que decisiones de gobierno antes solo coyunturales pasen a constituirse en políticas de Estado socialmente convalidadas.

Diálogo social y concertación, por su propia concepción doctrinal y por los elementos formales que le acompañan, constituyen una realidad institucional distinta al simple diálogo social coyuntural y momentáneo.

Su mayor virtud es buscar el consenso posible entre los diferentes intereses expresivos del Estado y los de las representaciones colectivas, cuyas expectativas las más de las veces son siempre contradictorias con la visión estatal.

En ese ámbito negociador son fundamentales actores, el Estado, los sindicatos y los empresarios.

El Estado, como representante del interés colectivo, tiene en su intervención un carácter imprescindible por el doble efecto que esta genera.

Por una parte le significa incrementar su legitimidad y reconocimiento en los sectores sociales, en la medida en la que la construcción de consensos que se producen, son logrados bajo una nueva práctica democrática, pese a que corre el riesgo de disminuir su autoridad y poder limitado por los acuerdos concertados que suscribe.

Por otra, de interventor frontal y definitivo pasa a desempeñar roles de regulador de los acuerdos sociales, permitiendo que la sociedad civil pueda encontrar sus propios equilibrios en fases más autónomas de comportamiento.

En el caso de los sindicatos, estos como representación organizada de los trabajadores y como válido interlocutor social, son fundamentales actores del proceso de concertación, dado que sus propias reivindicaciones tienden a salir del marco limitado de su formulación, para más bien por su importancia pasar a constituirse en objetivos nacionales de mediano y largo alcance, hecho que sin duda les confiere de un renovado poder político, pese al transitorio repliegue que pueda producirse en la consecución de algunos de sus objetivos.

Los empresarios representan el tercer pilar de todo proceso de diálogo social, porque expresan al capital, entendido como generador de riqueza y de progreso económico.

Su participación en todo esfuerzo de negociación y diálogo, tiene el mérito de reflejar los múltiples y no siempre homogéneos intereses que supone la actividad empresarial, intereses que varían desde la pequeña y mediana empresa hasta la grande y multinacional.

El resultado final de su participación, debe traducirse en una renovada forma de valorar los procesos productivos e incluso el papel del mercado, por cuanto la concertación como resultado de la negociación, les permite entender su propio rol, al comprender que constituyen un factor más en las relaciones económicas que establece la sociedad.

De manera específica, la negociación colectiva como pilar imprescindible del Derecho Colectivo del Trabajo, respecto a sus antecedentes, empieza a expandirse en América Latina a mediados de los años cincuenta del pasado siglo, pero en espacios aún notoriamente limitados por la concepción de un sistema de relaciones laborales asentado en vínculo contractual de carácter individual.

México y la Argentina, son de inicio los países que de manera más sistemática incorporaron en su legislación a esta figura jurídica, asumiendo su contenido y alcances sin ningún tipo de limitación. Con posterioridad Colombia, Chile y Venezuela de 1970 en adelante, asumen similar actitud, posibilitando que de esa manera se extienda la vigencia de la negociación colectiva a prácticamente todos los países del continente.

En esa etapa, según el tratadista Efrén Córdova consultor de la OIT, “el sistema latinoamericano de relaciones laborales, se caracterizó por una combinación entre legalismo e intervención estatal, por la acentuación del conflicto y por la vigencia de un modelo descentralizado de negociaciones”. Por esas características un cuadro más favorable para la negociación colectiva corrió el riesgo de diluirse, agravado este escenario además por la escasa predisposición patronal para aceptar el diálogo como mecanismo de acuerdo y por las visiones maximalistas del movimiento sindical.

En definitiva, el conflicto tendió a imponerse como el único mecanismo de tratamiento de las siempre complejas relaciones laborales, razón por la cuál la conciliación y el arbitraje constituyeron insuficientes mecanismos de solución. Pese a la imposición de la lógica del conflicto, la negociación colectiva tiene cada vez mayor dosis de aceptación, al ser admitida como un procedimiento estable y periódico de tratamiento de la problemática laboral.

Para esa creciente importancia, se dan varias razones explicativas. Primero, como consecuencia de una mayor demanda de participación social, los sectores laborales y empresariales, exigen ser actores directos en el análisis y discusión de los efectos cotidianos emergentes de las relaciones de trabajo. La delegación extremadamente

centralizada de su representación, resultó una lejana mediación poco expresiva de sus más directas expectativas.

Una segunda razón, tiene que ver con las limitaciones de la legislación laboral para cubrir toda la problemática emergente de las relaciones laborales, problemática insuficientemente tratada por la normatividad del trabajo, sobretudo por su obsolescencia e incluso su dispersión. Por ese factor, la negociación colectiva se constituyó en el instrumento más pertinente para superar los vacíos legales que se planteaban como efecto de los periódicos cambios en las tareas productivas.

Un tercer factor que guarda relación con el tema anterior, surge como efecto de los procesos de desmasificación existentes en las relaciones laborales, expresadas en el surgimiento de formas atípicas de producción de bienes y servicios, como es el caso del trabajo a domicilio, la microempresa o la subcontratación entre otras, las mismas que precisaban de renovados marcos legales a objeto de lograr una adecuada protección de los derechos laborales ya no tratados de manera aislada, sino bajo criterios colectivos en la perspectiva de lograr también un mayor beneficio común.

En nuestro país, el conjunto de normas que configuran la legislación laboral, básicamente la Ley General del Trabajo, por el contexto histórico en el que fueron elaboradas, inciden centralmente en los límites impuestos por las relaciones individuales del trabajo.

La asimilación de una nueva concepción en las relaciones obrero patronales en el marco del Derecho Colectivo del Trabajo, es tratada de manera secundaria por nuestra legislación. La Ley General del Trabajo regula por ejemplo el régimen del contrato colectivo tan trascendente por sus propios alcances, en su Título Segundo, Capítulo Segundo, destinándole sólo cinco artículos a la consideración de ese tema.

Disposiciones como la Ley de 13 de diciembre de 1956 o el DS. 05051 de 1 de octubre de 1958, que norman el contrato colectivo, quedaron como referencias aisladas respecto a una problemática de indiscutible importancia.

Por eso resulta en la actualidad imprescindible configurar un renovado escenario jurídico, compatible con la nueva previsión constitucional que reconoce a la negociación colectiva como un derecho inmanente a los actores sociales.

Negociación colectiva, convenios y contratos colectivos, constituyen necesarios referentes de una visión más actualizada y moderna de las relaciones laborales.

Por esas consideraciones, toda posible modificación de la legislación laboral vigente, debe sustentarse en la preservación de las conquistas sociales entendidas como “derechos adquiridos” y en la asimilación ordenada y sistemática del Derecho Colectivo del Trabajo, superando el ya insuficiente ámbito del vínculo laboral individual y aislado en las relaciones de trabajo.

Procedimentalmente, la negociación colectiva, constituye un mecanismo sostenido y continuo de tratamiento y consideración de temas expresamente identificados y propuestos en un proyecto de convenio o contrato colectivo, que tiene la virtud de anticiparse al conflicto, razón por la cuál asume un carácter preventivo, generando un nuevo tipo de relaciones laborales en las que diálogo y la concertación constituyen sus componentes centrales.

Por su alcance y el tipo de temas a ser considerados, puede desarrollarse en distintos planos, desde el nacional, regional, por sectores y por empresas, aunque las más de las veces por su propia eficacia, resulte siempre imprescindible su tratamiento en todos los niveles.

En todo proceso negociador, participan representantes de las partes (trabajadores y empleadores), legitimados por la suficiente autoridad y representatividad.

El rol del Estado, desde el punto vista doctrinal, no tiene una definitiva connotación, porque varía desde quienes la consideran innecesaria y hasta obstruccionista, hasta quienes más bien la reivindican como fundamental, aunque debidamente regulada.

Lo evidente es que por la importancia de los convenios o contratos colectivos a acordarse, la participación estatal como mecanismo mediador es determinante, debiendo sin embargo limitarse el alcance de su presencia y atribuciones, como resultado de un previo acuerdo establecido entre las partes negociadoras.

La obligación de estas es fijar toda una estrategia de negociación, que determine la problemática a ser abordada; formas y procedimientos para el tratamiento de cada tema; equipos de apoyo y asesoramiento; estabilidad en la participación de los negociadores; creación de comisiones y subcomisiones con responsabilidades específicas y una mínima especialización de los participantes por el rigor con que cada problemática debe ser resuelta.

Esta estrategia resulta central, porque de su solidez y cumplimiento depende el éxito no solo formal del futuro contrato o convenio colectivo, porque éste, por su propia connotación definirá los límites de las relaciones obrero-patronales en los aspectos que así se determinen.

La negociación colectiva, por el marco autónomo que como cualidad detenta, puede abarcar todos los aspectos relacionados con el proceso productivo, incidiendo como mecanismo de un adecuado equilibrio en la preservación y mejora de los derechos socio-laborales y en el incremento de la productividad necesaria para un imprescindible crecimiento empresarial.

Bajo esas consideraciones vinculadas a la concepción doctrinal del diálogo social, la concertación y la negociación colectiva, resulta evidente que su formulación constitucional abre el camino para el encuentro de novedosos escenarios de relacionamiento entre Estado y sociedad, diseñados estos sobre la base del consenso y el entendimiento y ya no solo asentados en el permanente conflicto, asumido en la actualidad como el único camino para el encaramiento de las reivindicaciones laborales.

Conclusiones

Una próxima reforma a la Ley General del Trabajo, en el ámbito de una valoración más completa del Derecho Colectivo del Trabajo y sus componentes fundamentales, debe tratar a la negociación colectiva como un mecanismo expresivo de relaciones laborales asentadas en la permanente negociación y diálogo entre los actores del proceso productivo, factor que posibilitará una mayor estabilidad en el vínculo entre trabajadores y empleadores, permitiendo un adecuado equilibrio entre la preservación de los derechos sociales y el necesario nivel de productividad fundamentales para el logro de un mayor desarrollo económico.

Referencias

Wettermacher, A. G. (2002). Debate Laboral.- La Negociación Colectiva: Consenso sin respuesta. La Paz – Bolivia: ILDIS

Sandoval I. (1999) Derecho Moderno y Derecho del Trabajo, Santa Cruz – Bolivia: Editorial Sirena,

De Chazal J. (1997) Fundamentos de Derecho Laboral y Social, Santa Cruz – Bolivia: Editorial Sirena,

Recibido: 10 de Junio de 2014

Aceptado: 30 de Julio de 2014

La Función de producción COBB – DOUGLAS **The role of production COBB - DOUGLAS**

Bruno E. Vargas Biesuz

**Instituto de Investigación de Ciencias Económicas y
Financieras, Universidad La Salle. La Paz - Bolivia**
bvargasb@ulasalle.edu.bo

Resumen

El presente trabajo, explica el origen y algunas características importantes de una de las funciones de producción de mayor aplicación en la economía y la ingeniería industrial, la función “Cobb – Douglas”. Por otra parte, para una mejor apreciación de la teoría explicada, se ha escrito en un lenguaje de programación especializado, el programa informático que permite visualizar en un gráfico la función de producción tratada.

Palabras Clave: Empresa, factores productivos, grafico tridimensional, producción, producto marginal, rendimientos crecientes de escala.

Abstract

This paper explains the origin and some important aspects of one of the most important mathematic relation applied in economics and industrial engineering, Cobb- Douglas production function. Furthermore, to appreciate in the better way the explained theory, it was writhen the informatics program to show the graphic of the production function .

Keywords Enterprise, productive inputs, three – dimensional graphic, production, marginal product, scale increasing outputs.

INTRODUCCION

El tema central de la ciencia económica es la producción de bienes y servicios. La actividad de producción se efectúa a través de unidades productivas llamadas empresas. Debido al desarrollo tecnológico y al standard de vida alcanzado por la sociedad moderna, existen millones de productos y consiguientemente millones de empresas. Cada producto demandado y consumido en la sociedad ha sido elaborado o producido combinando distintas cantidades de factores de

producción. Por ejemplo, para producir cierta cantidad de trigo, la empresa agrícola deberá utilizar distintas cantidades de factores productivos como: trabajo humano medido en horas laborales, bienes de capital como equipos o maquinaria, parcelas de tierra, recursos naturales y, por supuesto cierto nivel de conocimientos tecnológicos.

La teoría económica de la producción, se ocupa precisamente de este tema particular y su objetivo es brindar al empresario o directivo, información necesaria para que la empresa organice de manera eficiente su proceso de producción, utilizando eficientemente esos factores productivos, limitados y costosos y así maximizar las ganancias o beneficios de los propietarios.

Objetivos El objetivo general del presente artículo es difundir lo más claramente posible la teoría económica relacionada a una función de producción particular. Los objetivos específicos son:

- * Conocer las características fundamentales de la función de producción Cobb – Douglas.
- * Desarrollar el programa informático en un lenguaje de programación adecuado, para visualizar gráficamente la forma de la funciones de producción estudiada.
- * Graficar la función de producción Cobb – Douglas.

Contenido

Las Funciones de Producción Una función de producción muestra las distintas cantidades de producto que se puede obtener combinando distintas cantidades de factores productivos y dado cierto nivel de conocimientos o tecnología.

Esto se puede expresar en términos de funciones matemáticas de la siguiente forma:

$$Q = f(T, L, Rn, K)$$

Donde **Q** es la cantidad de producto obtenido, **T** representa el factor tierra, **L** el factor trabajo, **Rn** los recursos naturales, **K** los bienes de capital (maquinara, equipo, infraestructura productiva, herramientas, etc). Para simplificar esta expresión multidimensional, frecuentemente se la reduce a una función tridimensional como por ejemplo:

$$Q = f(L, K)$$

Esta relación indica que la cantidad de producción (**Q**), depende ahora, solamente de la combinación de distintas cantidades de trabajo (**L**) y capital (**K**). Los otros factores, en este caso, recursos naturales y tierra se los considera invariables o constantes. De esto, entenderá el lector que cada producto que se oferta en los mercados tiene una función de producción.

Las funciones de producción pueden ser expresadas en forma de tablas. Estas registran o muestran precisamente las cantidades de producción obtenida con las distintas cantidades de factores productivos usados. A partir de la información recolectada en las tablas y con métodos econométricos, se pueden obtener las ecuaciones correspondientes y a partir de estas, elaborar los gráficos que muestran la forma que tienen las funciones de producción.

La Función de Producción COBB – DOUGLAS. Una función de producción particularmente especial y muy útil en los análisis micro y macroeconómicos, es la función de producción Cobb – Douglas. Para conocer el origen de esta famosa función de producción, nos referiremos a lo explicado por Gregory Mankiw [1]. Este autor pregunta: ¿qué función de producción concreta describe la manera en que las economías reales transforman el capital y el trabajo en producción? Señala luego que la respuesta a esta pregunta fue fruto de la colaboración histórica de un senador estadounidense y un matemático. Sigue explicando que, Paul Douglas fue senador de estados Unidos por Illinois desde 1949 hasta 1966. En 1927, sin embargo, cuando aún era profesor de economía, observó un hecho sorprendente: la distribución de la renta nacional entre el capital y el trabajo se había mantenido más o menos constante durante un largo período. En otras palabras, a medida que la economía se había vuelto más próspera con el paso del tiempo, la renta de los trabajadores (o sus ingresos) y la renta de los propietarios del capital (o sus utilidades), había crecido casi exactamente a la misma tasa. Esta observación llevó a Douglas a preguntarse bajo qué condiciones las participaciones de los factores se mantenían constantes.

Sigue explicando el citado autor que, Douglas preguntó a Charles Cobb, matemático, si existía una función de producción que produjera participaciones constantes de los factores si éstos siempre ganaban su producto marginal. La función de producción necesitaría tener la propiedad de que:

$$\text{Renta del capital} = \text{PMgK} * K = \alpha * Y,$$

y,

$$\text{Renta del trabajo} = \text{PMgL} * L = (1 - \alpha) * Y,$$

donde α es una constante comprendida entre cero y uno que mide la participación del capital en la renta. Es decir, α determina la proporción de la renta (o ingresos) que obtiene el factor capital y la que obtiene el trabajo. Cobb demostró que la función que tenía esta propiedad era:

$$Y = f(K, L) = A K^{\alpha} L^{(1-\alpha)}$$

donde A es un parámetro mayor que cero que mide la productividad de la tecnología existente. Esta función llegó a conocerse con el nombre de **“función de producción Cobb – Douglas”**.

Propiedades fundamentales de la Función de Producción COBB – DOUGLAS.

Una de las propiedades más notables de la función de producción que nos ocupa, es la llamada de los “rendimientos constantes de escala”. Estos se dan cuando un incremento porcentual similar en los factores productivos, determina un aumento porcentual de la misma magnitud en el producto obtenido. Por ejemplo, tomando el caso de nuestra función de producción, si aumentamos el factor tierra (L), en un dos por ciento y el factor capital (K), también en un dos por ciento, se espera que el incremento en la cantidad producida sea del dos por ciento.

La demostración de esta propiedad es como sigue:

$$\text{Sea } Q = f(K, L) \qquad f(K, L) = A K^{\alpha} L^{(1-\alpha)}$$

Multiplicando la función por un factor constante i.e. “g”, se tiene:

$$F(gK, gL) = A (gK)^{\alpha} (gL)^{(1-\alpha)} = A g^{\alpha} K^{\alpha} g^{(1-\alpha)} L^{(1-\alpha)}$$

a continuación se realizan operaciones matemáticas básicas:

$$f(gK, gL) = A g^{\alpha} g^{(1-\alpha)} K^{\alpha} L^{(1-\alpha)} = A g^{\alpha} g^{1-\alpha} K^{\alpha} L^{(1-\alpha)}$$

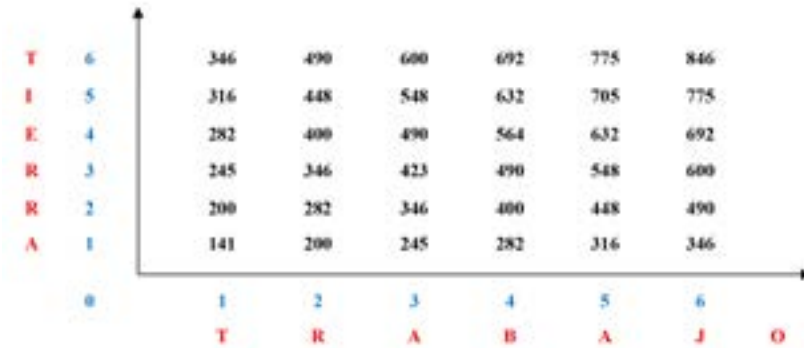
$$f(gK, gL) = A g K^{\alpha} L^{(1-\alpha)} \qquad \text{pero: } g A K^{\alpha} L^{(1-\alpha)} = g f(K, L)$$

$$\text{por tanto: } f(gK, gL) = g f(K, L) = g Q$$

Se observa que el producto Q, aumenta en la misma proporción que el incremento “g”, es decir existen rendimientos constantes de escala.

Esta propiedad se puede observar más objetivamente a partir de una función de producción Cobb – Douglas, expresada en forma tabular, en la que los factores productivos son Tierra (T) y Trabajo (L):

LA FUNCIÓN DE PRODUCCIÓN COBB – DOUGLAS



	1	2	3	4	5	6
6	346	490	600	692	775	846
5	316	448	548	632	705	775
4	282	400	490	564	632	692
3	245	346	423	490	548	600
2	200	282	346	400	448	490
1	141	200	245	282	316	346

Tabla 1. Función de producción en forma tabular

Fuente: Samuelson P.A. & Nordhaus W.D. (1992). Economía. Madrid. Mc. Graw Hill. Pg. 131

Asumamos que se están utilizando dos unidades de factor Tierra y, dos unidades de factor trabajo. Se observa que la producción obtenida con esta cantidad de factores es 282 unidades de producto (Q). Ahora increméntense ambos factores hasta tres unidades, es decir un incremento del 50 %. La cantidad total producida es de 423 unidades y el incremento obtenido en la producción, con respecto al anterior nivel, es también del 50 %.

Antes de proseguir, cabe aclarar que la información contenida en la tabla puede ser resultado de una investigación en el campo agrícola. Una vez obtenida la información numérica de campo, se la regresa con métodos econométricos y se obtiene la expresión matemática correspondiente o ecuación; en este caso es de la forma:

$$Q=100 \sqrt{(2*T*L)} \quad (1)$$

alternativamente:

$$Q=100*2^{(0,5)*T^{(0,5)*L^{(0,5)}}$$

que es precisamente una función Cobb – Douglas. Para verificar los datos de la tabla, reemplace en la fórmula, por ejemplo el factor tierra (T) con el valor 4 y, el factor trabajo (L) con el valor 5, el resultado Q será 632.

Otra de las propiedades fundamentales de esta función de producción, tiene que ver con la “Productividad Marginal” de los factores. Se entiende por productividad marginal de un factor, a la variación en la cantidad producida (Q), debido al incremento unitario de uno de los factores productivos, manteniendo los otros constantes.

Analicemos el caso de la productividad marginal del factor trabajo (L).

Sea la función de producción, de la forma:

$$Q = f(T, L) = f(T, L) = A T^{\alpha} L^{(1-\alpha)}$$

El producto marginal del factor productivo tierra (PMgTi), se obtiene derivando parcialmente la función original con respecto al factor T, como sigue:

$$PMgT = \frac{\partial Q}{\partial T} = A T^{\alpha} (1 - \alpha) L^{(1-\alpha)-1} = (1 - \alpha) A T^{\alpha-1} L^{1-\alpha}$$

Análogamente, la productividad marginal del factor trabajo (PMgL) es:

$$PMgL = \frac{\partial Q}{\partial L} = A \alpha T^{\alpha-1} L^{(1-\alpha)-1} = \alpha A T^{\alpha-1} L^{(1-\alpha)-1}$$

Nuevamente, veamos los resultados de estas expresiones, de una forma más objetiva, a partir de la información de la tabla 01.

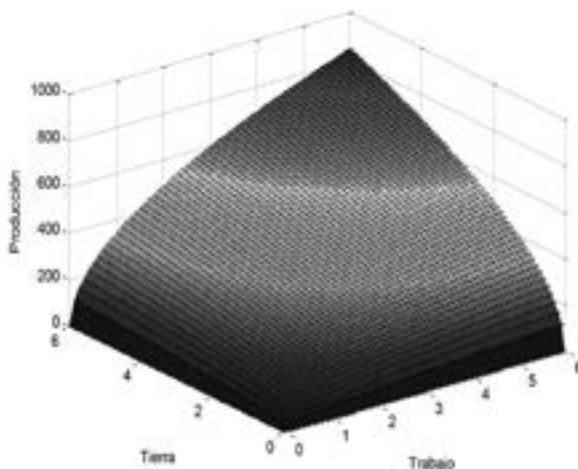
Si la cantidad utilizada del factor tierra es cuatro (4) y la cantidad de factor trabajo es dos (2), la cantidad de producto (Q) obtenido es de 400 unidades. Ahora mantengamos constante el factor tierra en el nivel de cuatro e incrementemos en una unidad el factor trabajo, es decir aumentemos L hasta tres (3). La cantidad de producción es ahora de 490 unidades. La productividad marginal del factor trabajo es de 90 unidades, la diferencia entre 490 y 400.

EL GRÁFICO DE LA FUNCIÓN DE PRODUCCIÓN COBB – DOUGLAS

A continuación se observa cómo es el gráfico de la función de producción Cobb – Douglas, obtenida de la información de la Tabla 1:

$$Q=100 \sqrt{(2*T*L)}$$

Ya que se tienen dos variables independientes (Ti y L), y una variable dependiente (Q), el gráfico es tridimensional.



El anterior gráfico ha sido obtenido elaborando el programa que sigue, en el lenguaje de programación del software MATLAB.

```
>> % PROGRAMA EN MATLAB%
>>% GRAFICO 3D FUNCION DE PRODUCCION COBB - DOUGLAS%
>> clc
>> l=0:0.1:6;
>> a=0:0.1:6;
>> [L,A]=meshgrid(l,a)
>> Q=100.*sqrt(2.*L.*A);
>> surf(L,A,Q)
>> view(0,90)
>> xlabel('Trabajo');ylabel('Tierra');zlabel('Producción')
```

Conclusiones y Recomendaciones

Se espera haber contribuido a un mejor entendimiento de la economía de la producción a partir del desarrollo teórico expuesto. Asimismo, que el lector pueda no solo estudiar la teoría con ecuaciones y tablas, elementos que definen las funciones de producción, sino también pueda visualizar gráficamente las figuras

que les corresponden. Finalmente, el programa informático elaborado puede ser utilizado por los estudiosos del tema, para visualizar otras ecuaciones o funciones de producción. Para esto solo bastará modificar algunos elementos de los comandos del programa.

Referencias

Mankiw G. (2006). Macroeconomía. Barcelona. Antoni Bosch Editor.

Samuelson P.A. & Nordhaus W.D. (1992). Economía. Madrid. Mc. Graw Hill.

Gilat A. (2006). MATLAB Una introducción con ejemplos prácticos. España. Editorial Reverté.

Recibido: 17/04/2014

Aceptado: 14/07/2014

Filosofía de la Educación: Aproximación a un posible significado. Philosophy of Education: A possible approach to meaning.

Libardo Tristancho Calderón

**Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación,
Universidad la Salle
libardotristancho@gmail.com**

Resumen

¿Existe una filosofía de la educación? ¿Qué es la filosofía de la educación? ¿Para qué sirve en nuestros tiempos reflexionar sobre la filosofía de la educación? Este escrito trata de adentrarnos, a manera de aproximación, a una posible definición de lo que es la filosofía de la educación y su importancia. Aproximación que se hará retomando algunos sentidos, desde el pensamiento Griego, de lo que es educar y hacer filosofía. Para dejar claro, este artículo no es una receta de lo que para todos debería ser la filosofía de la educación, es tan solo una vista panorámica de lo que el autor entiende por tal y quizá un pretexto para que cada uno vaya elaborando su propia comprensión de la misma.

Palabras Claves

Alimentar, amor, conocimiento, discípulo, educar, filosofía, ignorancia, luz, método, noche, verdad.

Abstract

Is there a philosophy in education, and what is it? What is the relevance of reflecting on this nowadays? The purpose of this article is to find a possible definition of philosophy in education and its importance. This approach will be done based on some themes from Ancient Greece, pointing out the meaning of teaching and philosophizing. This analysis is not a recipe for what philosophy in education should be, it is rather what the author understands by it, and it allows the readers to think about this theme and develop comprehension about it on their own.

Keywords:

Nourish, love, knowledge, disciple, education, philosophy, ignorance, light, method, night, thruth.

INTRODUCCIÓN

Estas reflexiones son algunos acercamientos a lo que entiendo por filosofía de la educación. En la medida que me sea necesario utilizaré textos en griego que

serán explicados y traducidos como forma de adentrarnos al cometido de estas líneas.

Contenido

El fragmento 2 del poema de Parménides afirma:

Εἰ δ' ἄγ' ἐγὼν ἐρέω, κόμισαι δὲ σὺ μῦθον ἀκούσας, αἵπερ ὁδοὶ μοῦναι διζήσιός
εἰσι νοῆσαι•

*Pero si yo diré, tu habiendo escuchado educate (recibe) –en- la palabra, cuáles
únicos caminos de indagación hay para pensar.*

Esta parte del fragmento 2 es la que me interesa para hacer un primer acercamiento a una posible comprensión de lo que es la educación. Pero para lograr un mejor entendimiento del texto en cuestión es necesario asumir la interpretación de otros fragmentos del mismo poema, los cuales nos darán una idea de lo que aquí quiero afirmar.

Como sabemos el poema de Parménides inicia narrando un viaje emprendido por el mismo autor del poema, quien al ser inexperto necesita de un guía que lo lleve. Quien ha leído el poema puede ver que el relato está contado como algo sucedido, por lo que el viajero ya consiguió lo que fue a buscar. El inicio del poema afirma lo siguiente (fragmento 1):

Ἴπποι ταί με φέρουσιν, ὅσον τ' ἐπὶ θυμὸς ἰκάνοι, πέμπον, ἐπεὶ μ' ἐς ὁδὸν βῆσαν
πολύφημον ἄγουσαι δαίμονος, ἥ κατὰ πάντ' ἄστη φέρει εἰδότα φῶτα•

*Las yeguas me llevan, hasta donde llegara también el ánimo, enviando, después
que me llevaron a el camino rico en discursos de la diosa, la que lleva a todo
hombre que sabe a toda la ciudad.*

Lo interesante aquí es que Parménides describe el inicio del poema como un recorrido efectuado por él por medio de un ὁδός, camino; él tuvo, en realidad, que andar entre –en medio de- el camino, lo que lo llevaba a asumir un μέτ-οδο –μετά-ὁδόν- (método- estar en el camino) para conseguir aquello que desconocía. Es decir, quien anda un camino lo hace con un método, método que es el andar mismo del camino elegido.

Ahora bien, en el fragmento 2 del poema, citado supra, encontramos el verbo

κόμισαι (kómisai) que es el aoristo infinitivo del verbo κομίζω (komízo) que puede significar cuidar, alimentar, educar, recibir, llevar a lugar seguro. Entonces un hombre inexperto, Parménides, emprende un ὁδός (odós) que es un μετά- ὁδόν (metá- odón), pero lo inicia guiado por quienes conocen el camino y pueden mostrar el método. Este emprendimiento tiene por cometido ἀκούσειν (akóusein-escuchar), pero τί ἀκούσειν, escuchar qué: μῦθον (míthon- palabra, relato), y con escuchar el relato poder κόμισθαι (infinitivo presente pasivo) ser educado.

μ' ἐς ὁδὸν βῆσαν, me llevaron por el camino, implica un recorrido por ὁδόν (odon-el camino), un andar, un caminar en búsqueda de, para llegar a. Por lo tanto, κόμισειν (komisein-educar) implica un recorrido, un esfuerzo, algo que no se consigue porque si, hay un caminar, por medio de un ὁδός (odós-camino), un “hacer”.

κομίσειν (komisein-educar) es algo que se recibe y se da, se cuida, se lleva a un lugar seguro. Podemos resumir tres elementos de los fragmentos tratados con anterioridad. La educación, algo divino, sagrado si se quiere, no es para todos, es el alimento para unos elegidos, elegidos por quiénes: en este caso por los dioses. En un segundo momento es algo que se debe cuidar porque es sagrado y no para muchos, sino para pocos. Y en un tercer momento, educar implica asumir un camino que debe ser recorrido por la propia persona, aunque sean otros los que sirva de guías.

Veamos este otro fragmento que (es parte del 1) complementa lo que se viene hablando.

Ἄξων δ' ἐν χνοίῃσιν ἴει σύριγγος ἀντήν αἰθόμενος -δοιοῖς γὰρ ἐπείγετο δινωτοῖσιν κύκλοις ἀμφοτέρωθεν -, ὅτε σπερχοῖατο πέμπειν Ἡλιάδες κοῦραι, προλιποῦσαι δώματα Νυκτός, [10] εἰς φάος, ὥσάμεναι κράτων ἅπο χερσὶ καλύπτρας.

El eje, que echaba chispas en los cubos, producía un silbido (pues estaba presionado a ambos lados por ruedas circulares) cuando las hijas del sol, que abandonaban la morada de la noche, se apresuraban a impulsarme hacia la luz, quitándose con las manos los velos de sus cabezas.

El viaje realizado por Parménides, guiado por las yeguas de las diosas, llega un punto que es φάος (fáos- luz), y todos sabemos que la luz deja ver, posibilita mirar lo que ella circunda, por lo tanto hay un tránsito realizado por el viajero que llega a la luz, pero parte de Νυκτός (Niktós), de la noche, la oscuridad, las tinieblas. Entonces, hay un proceso que permite ver, porque se pasa de la oscuridad a la luz.

Hay un antes en el que se vivía en tinieblas y no se podía ver, y un después en el que Parménides des-cubre φάος (fáos-luz). κομίσειν (komísein), educar, alimentar es un proceso de transito de la oscuridad a la luz. Κόμισθαι (ser educado) se da únicamente en φάος (en la luz).

Καλύπτρα (Kalíptra) es el sustantivo que deviene del verbo Καλύπτω (Kalípto) que significa ocultar, cubrir... algo. Ahora bien, en griego hay otro verbo que significa estar oculto, ocultarse, λανθάνω (lantháno). De este verbo Heidegger afirma que deviene la palabra ἀλήθεια (alétheia) lo no-oculto, es decir la verdad. La verdad es aquello que no está oculto porque ha sido des-ocultado. Mientras se permanezca en el reino de Νυκτός (Niktós-noche) todo λανθεται (es oculto), pero una vez se llega a φάος (luz) se des-cubre, se des-oculta se llega a la ἀλήθεια (verdad). Ahora bien, ¿por qué incluir la ἀλήθεια (alétheia) cuando en los versos traducidos en este escrito no aparece?

Retomemos el primer fragmento traducido, a saber:

Εἰ δ' ἄγ' ἐγὼν ἐρέω, κόμισαι δὲ σὺ μῦθον ἀκούσας, αἵπερ ὁδοὶ μοῦναι διζήσιός
εἰσι νοῆσαι•

*Pero si yo diré, tu habiendo escuchado educa (recibe) –en- la palabra, cuáles
únicos caminos de indagación hay para pensar.*

En la última parte del verso presenta la idea de dos caminos de indagación que hay para pensar, pero no dice cuáles son. La develación de los caminos permitirá entender que uno de ellos conduce a la ἀλήθεια (alétheia-verdad) y el otro no. Veamos.

Εἰ δ' ἄγ' ἐγὼν ἐρέω, κόμισαι δὲ σὺ μῦθον ἀκούσας, αἵπερ ὁδοὶ μοῦναι διζήσιός
εἰσι νοῆσαι• ἢ μὲν ὅπως ἔστιν τε καὶ ὥς οὐκ ἔστι μὴ εἶναι, Πειθοῦς ἔστι κέλευθος
- Ἀληθείη γὰρ ὀπηδεῖ -, [5] ἢ δ' ὥς οὐκ ἔστιν τε καὶ ὥς χρεῶν ἔστι μὴ εἶναι, τὴν δὴ
τοὶ φράζω παναπευθέα ἔμμεν ἀταρπόν• οὔτε γὰρ ἂν γνοίης τό γε μὴ ἔδν - οὐ γὰρ
ἀνυστόν - οὔτε φράσαις•

*Pero si yo diré, tu habiendo escuchado educa (recibe) –en- la palabra, cuáles
únicos caminos de indagación hay para pensar. Por una parte que (que el ser) es
y que no es el no ser, es el camino de la persuasión- pues acompaña a la verdad-
y por otro lado que no es y es necesario no ser, te enuncio que este sendero es
totalmente incognoscible, pues no conocerás lo no siendo- pues no es posible- ni
mencionarás.*

Ahora bien, ὥσάμεναι κράτων ἄπο χερσὶ καλύπτρας, *quitándose con las manos los velos de sus cabezas*, citado más arriba, puede entenderse como dejar atrás aquello que no permitía ver la luz, un develar como des-ocultar, y el quitar el velo permite llegar a la ἀλήθεια (alétheia-verdad). Primero hay que quitarse lo que cubre para luego acceder a lo no-oculto. Cuando se está en las tinieblas todo es oculto, no se ve con claridad lo que es, sólo al de-velar lo oculto se des-oculta y se ve con claridad lo que es. Κόμισθαι (kómisthai-ser educado) es un de-velar que se da desde la des-ocultación, en el estar en φάος (fâos-la luz).

El relato es el develamiento de lo que no se sabía, que por una parte ὅπως ἔστιν y por otra ὡς οὐκ ἔστι μὴ εἶναι (que (que el ser) es y que no es el no ser). ¿No sabía quién? Parménides. Pero lo conocía la diosa. El conocimiento verdadero es divino y dado sólo algunos que emprenden el camino ¿solos? No, guiados. ¿Por quiénes? Por los mismos dioses.

Este tipo de educación es la que se propone en el poema del Parménides una educación univoca que pretende llevar a la verdad a aquellos que se unen a ella por la fuerza de una lógica apofántica: “el ser es y el no ser no es”. Ahora bien, habría que ver quién entra en el ser, quiénes son los que pueden comprender el ser. ¿Es posible hoy en día seguir en vías parmenideas afirmando que el ser es y el no ser no es?, y no sólo desde la lógica, sino desde las implicaciones gnoseológicas, epistémicas, antropológicas y sociales, entre otras. Educar en vías a unos elegidos que detentan el poder del ser no es educar es manipular la ἀλήθεια (verdad), mostrando como des-ocultado aquello que piensan es lo des-ocultado por quienes pueden des-ocultar debido a la ostentación de τὸ ἐὶν (el ser). Desde mi punto de vista el poema de Parménides, como muchos escritos (vean el mito de la caverna), encierran un poder político de fondo que quiere mantener el orden establecido ἢ μὲν ὅπως ἔστιν τε καὶ ὡς οὐκ ἔστι μὴ εἶναι (que (que el ser) es y que no es el no ser).

κομίσειν (Komísein-educar), entonces, es un educar, alimentar, cuidar, llevar a lugar seguro, y este es el punto que quiero resaltar. Ahora bien, existen otros verbos en griego que se pueden traducir por educar.

Dejemos de lado, por el momento, estos fragmentos de Parménides y veamos que en el sentido griego de educar hay una relación directa entre alimentar y educar, como ya se presentó implícitamente en las líneas anteriores.

Vimos que κομίσειν (komísein) puede significar educar y alimentar, esa

correspondencia va a ser una constante dentro del pensamiento griego. Educar es alimentar, pero no un alimento que sólo llena el cuerpo, sino que hace grande al alma y al ser humano en su totalidad.

Demos un salto y veamos la palabra τροφή (trofé) que vamos a traducir como alimentación, educación. Ésta viene del verbo τρέφω (tréfo) que significa alimentar, nutrir, educar (entre otros significados), y aparece reiteradas veces en el diálogo de Platón titulado Protágoras.

Τρέφεται δέ, ὦ Σώκρατες, ψυχή τίτι;

Μαθήμασιν δήπου

Pero, oh Sócrates, ¿de qué se educa-alimenta- el alma?

Sin duda de conocimientos. (Platón. Protágoras 313 c).

Quienes han leído el diálogo en cuestión saben que en el fondo de este interrogar socrático hay un preocupación latente. Hipócrates está frente a un gran peligro, veamos esto más de cerca.

Hipócrates va apresurado en medio de la noche a despertar a Sócrates para informarle que había llegado una gran celebridad, a saber: Protágoras. El gran educador que por unas cuantas monedas (que en realidad no eran tan cuantas) daba la sabiduría a sus seguidores. Hipócrates quería seguir al Sofista, ser uno de sus μαθηταί (mathetaí-discípulos). Esto, en esencia, es lo que preocupa a Sócrates, que su amigo se pierda, que ponga en peligro su ψυχή (Psiqué-alma), recibiendo un mal alimento, una mala educación.

Τί οὖν; οἴσθα εἰς οἷόν τινα κίνδυνον ἔρχη ὑποθήσων τὴν ψυχήν.

Qué en efecto, ¿sabes a qué algún peligro lleves exponiendo el alma? (Platón. Protágoras 313 a).

Sócrates se siente preocupado porque su amigo puede perder su alma, ¿por qué? ¿Por tener que pagar a una persona para que lo hagan sabio? No. Porque lo que va a recibir como educación no es el conocimiento. Volvamos a la cita supra, Τρέφεται δέ, ὦ Σώκρατες, ψυχή τίτι; Μαθήμασιν δήπου. Lo que alimenta el alma es el conocimiento, lo que educa al alma y la dirige por el camino correcto es el conocimiento. Pero, ¿los sofistas no ofrecían el conocimiento? Según el Sócrates

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN: APROXIMACIÓN A UN POSIBLE SIGNIFICADO

Platónico NO. Porque lo que daban eran apariencias. Este tema aunque interesante no lo abordaré aquí (la discusión Sócrates-Sofistas).

Hipócrates está ante un peligro inminente, ¿cuál?, perder su alma ¿de qué manera?, con una mala alimentación-educación del alma misma. Esa mala alimentación nos lleva al concepto de ἀμαθία (amathía).

Cuando se dijo que Hipócrates quería ser uno de los discípulos de Protágoras se utilizó el sustantivo plural masculino μαθητοί (mathetói) que significa discípulos, los que quieren aprender. Esta palabra viene del verbo μανθάνω (mantháno) que significa conocer, por lo que colocándole el prefijo α surge la palabra ἀ-μαθία que se puede traducir como sin-conocimiento o ignorancia.

Entonces dar conocimientos está en línea directa con τρέφω (tréfo-alimentar) y no hacerlo es tener el alma en la ἀμαθία (amathía-ignorancia).

Sacando una cita de mi libro “Filosofía de la educación”, vamos a aclarar qué es esta ἀμαθία (amathía) en Sócrates:

La ignorancia (ἀμαθία¹) es comúnmente conocida como no saber algo porque se carece de eso que se desconoce, pero es de suyo evidente que las personas con las que Sócrates emprendía el arte dialógico eran individuos que afirmaban saber, por ende que tenían un conocimiento determinado y la certeza de éste como para afirmarse públicamente dentro de la categoría de sabios. Entonces, ateniéndonos a la definición de ignorancia presentada ésta no concuerda con el tipo de personas “sabias” con las que Sócrates intercambio palabras para demostrar que el oráculo estaba errado, las que decían saber y no sabían. Éstas no se proclamaban maestros en la ignorancia, sino sabios porque creían saber (y en el caso de los sofistas no sólo sabios sino educadores), por lo que el sentido de ignorancia en Sócrates es preciso entenderlo desde otra perspectiva.

La ignorancia no es la carencia sino la hartura, la llenura de algo sobre lo que se cree tener una total certeza, pero sin saber que eso que se sabe no es un verdadero saber, sólo son opiniones, flatus vocis, con las que se ha llenado el alma, como los globos de dulce que se comen los niños en los parques, los cuales a simple vista son grandes y rellenos, perspectiva que cambia radicalmente al ser llevados a la boca (momento en el que se descubre que no son más que aire acompañado con una capa de dulce que engaña a la vista).

(1) Conford dice que “ἀμαθία no es ignorancia en el sentido de una ausencia total de

conocimiento, que se remedia con la adquisición de información. Se debe a la presencia real de la creencia falsa que ya conocemos o entendemos. El descubrimiento de Sócrates consistió en formular que la verdadera educación moral debe comenzar con la eliminación de las creencias populares acerca de lo correcto y de lo incorrecto que hemos aprendido de nuestros padres y maestros”.

La ignorancia es como el que come cualquier cosa hasta hartarse y se enferma por haber consumido demasiado, por lo tanto, para su curación lo que le receta el médico (ιατρός²) no es que siga comiendo sino que haga lo necesario para eliminar eso que tragó y que lo indigestó. El que ignora está llenó de ideas falsas y al creer que éstas son verdaderas, y que sustentan el saber desde el cual se erige como sabio, cae en un grave error. El ignorante es aquel, que como se dijo anteriormente, no busca más, no ausculta, no indaga, no pregunta, porque se conforma con el saber que tiene, juzgando, en su ignorancia, que ya sabe lo que tiene que saber y por lo tanto no puede conocer más. (Tristancho, 2011)

Ξένος

ἔστι δὴ δύο ταῦτα, ὥς φαίνεται, κακῶν ἐν αὐτῇ γένη, τὸ μὲν πονηρία καλούμενον ὑπὸ τῶν πολλῶν, νόσος αὐτῆς σαφέστατα ὄν.

Θεαίτητος

ναί.

Ξένος

τὸ δέ γε ἄγνοιαν μὲν καλοῦσι, κακίαν δὲ αὐτὸ ἐν ψυχῇ μόνον γιγνόμενον οὐκ ἐθέλουσιν ὁμολογεῖν.

Extr- Precisamente hay esas dos, como se muestra en los orígenes mismos de los males, de una parte a la que todos llaman el vicio, siendo la enfermedad más evidente.

Teet -sí.

Extr- Y, por otra parte, la que llaman ignorancia, la misma que no están dispuestos a aceptar que, sola, resulte ser el mal para el alma. (Platón. Sofista 228 e).

La educación es una alimentación y se la comprendía de esa manera porque así como los alimentos dan fuerza, energía, vitalidad al cuerpo, de la misma manera el alimento que se le diera al alma era su sostén. Si el alimento no era el adecuado la persona podía perderse en el vicio, pero si era bueno llegaría a la virtud.

(2) La educación (παιδεία) es entendida como un alimento (τροφή) que se le da al ser humano, el cual va a marcar a la persona de por vida; pero un alimento puede caer bien o mal por lo que es necesario la aparición de un regulador del alimento: el médico (ιατρός). Éste es el educador honesto que ayuda a recetar los buenos conocimientos para el alma. Hasta aquí hemos utilizado dos verbos para indicar una misma dirección en el sentido de educación τρέφω (tréfo) y κομίζω (komízo): alimentación. Pero, ¿quién es el que se alimenta con la educación? No hay que dar vueltas para saber que es el ser humano. Y en este punto es donde quiero introducir la tercera palabra que deseo tratar en este sentido de educación, a saber: παιδεύω (paideúo).

Este concepto es utilizado por Platón en el conocido libro VII de la república:

ἀπεικασον τοιούτῳ πάθει τὴν ἡμετέραν φύσιν παιδείας τε περί καὶ ἀπαιδευσίας.
(Platón. República 514 a.)

Compara nuestra naturaleza con educación y -en lo que respecta también- sin educación, con una experiencia en estas circunstancias.

El sustantivo en cuestión viene de la raíz παῖς-παιδός (país-paidós) que traduce niño, joven (en algunas ocasiones esclavo); su genitivo, como vemos, se une al radical verbal para generar el verbo παιδεύ (paideú), el cual conjugado en primera persona del presente indicativo queda παιδεύω (paideúo) que vendría a ser educar al niño, alimentar al niño, jugar con el niño (porque de la misma raíz viene la palabra παιδία (paidía) que significa jugar, divertirse, por lo que la educación se podría entender como una diversión, o por lo menos como algo que debería ser divertido para el niño). Explico esto para que se pueda ver de dónde sale etimológicamente la palabra en cuestión, pero ahora les pido dejen que la loca de la casa, como Malenbranche llamaba a la imaginación, vuele un poco para entender desde otra perspectiva el sentido de παιδεύω (paideúo), lo que me va a permitir reforzar la idea que vengo manejando sobre la educación como alimento.

Ya dijimos que παιδεύω (paideúo) viene de παῖς-παιδός (país-paidós). Ahora bien, existe el verbo δέω (deúo) cuyo epónimo es δέω (déo) que tiene el sentido de tener falta, estar necesitado, carecer. A partir de este verbo se puede hacer la relación de que παιδεύω (paideúo) de alguna manera tiene conexión con el estar necesitado, el carecer del niño. Por lo que educar es ir al “carecer del niño”, en un alimentar oportuno.

Por otra parte de la misma raíz de παῖς-παιδός (país-paidós) proviene παιδεία (paideía) que es la educación del niño, pero que va más allá de ese sólo sentido lato. Jaeger la define como el despertar de un ideal consciente de educación y de

cultura. Ideal Griego de entregar a sus nuevas generaciones el alimento propicio, aquello de que carecen, para de esta manera forjar la idea de ser humano pretendida desde la excelencia que buscaban.

En otras palabras, la educación consistía en alimentar a los hombres de eso que necesitaban para que fueran individuos excelentes y por lo mismo sociedades de la misma condición. ¿Qué era ser excelente para los griegos? Poseer la ἀρετή (areté).

La palabra áristos (ἄριστος) es el nominativo singular masculino superlativo de bueno (ἀγαθός-agathos), por lo que los áristos, aquellos que poseen la ἀρετή (areté), son los buenos para... los que llevan en su ser la excelencia para... Y es aquí donde entrelazo lo dicho arriba con la idea de la excelencia.

La παιδεία (paideía) es la educación que tiene como finalidad el ideal de excelencia que cada sociedad se quiere forjar, dando a cada uno de sus habitantes el alimento necesario, porque carecen de ello, para conseguirla. Esto es lo que entiendo por educación.

Hasta aquí he tratado de presentar lo que entiendo por educación, pero de lo que versa este escrito no es sólo de educación sino de filosofía de la educación. Ahora es necesario entrar un poco en el concepto de filosofía para luego entrever una comprensión de un posible significado de filosofía de la educación.

Filosofía es una palabra que se ha vuelto común en el hablar cotidiano: escuchamos a diario frases como “esa es mi filosofía”, “la filosofía de la empresa es...”, “la guerrilla no tiene una filosofía clara”, etc. Si se habla de filosofía por aquí y por allá tiene que haber una comprensión mínima de lo que ella es, quizá es porque en el fondo todos somos filósofos por naturaleza, aunque no todos practiquemos la filosofía ¿Acaso el saber los números nos vuelve matemáticos? O ¿conocer el alfabeto y cierta cantidad de palabras de un idioma nos convierte en literatos? El problema que percibo al ver rutinizada la palabra filosofía es que se cree que se puede opinar de filosofía con la misma ligereza, y superficialidad, con la que se opina de política o de religión, y eso no debería ser tan así.

Ahora bien, por qué se la nombró φιλοσοφία filosofía y no εροσοφία, erosofía, ni αγαποσοφία³ agaposofía.

καὶ μὲν δὴ τῶν μὲν ἐρώντων πολλοὶ πρότερον τοῦ σώματος ἐπεθύμησαν ἢ τὸν τρόπον ἔγνωσαν... ὥστε ἄδηλον αὐτοῖς εἰ ἔτι τότε βουλήσονται φίλοι εἶναι, ἐπειδὴν τῆς ἐπιθυμίας παύσωνται (Platón. Fedro 232 e)

(3) Existe otro verbo en griego que significa amar, pero que aquí no lo vamos a desarrollar, a saber: στέργω, estergo. Este verbo hace referencia al amor que un padre siente por su hijo, o al amor que sienten los esposos, un amor cálido de familia.

Predomina, además, entre muchos de los que aman un deseo hacia al cuerpo, antes de conocer el carácter del amado... por ello no está muy claro si querrán seguir teniendo relaciones amistosas cuando se haya apaciguado su deseo.

El anterior fragmento es sacado del Fedro y muestra el sentido general que tenía ἐράω (eráo-amor) para los griegos. ἐρώντων, participio genitivo, significa, unido al pronombre τῶν, de los que aman. En la traducción se da a entender que estos que aman sienten un deseo especial hacia el cuerpo, quieren disfrutarlo, sin necesidad de mediar el conocimiento de la otra persona. ἐράω (eráo), amor, tiene más relación con un amor carnal, sensible, en el que el que ama desea amar sin importarle las necesidades o condiciones del amado, ni una entrega desinteresada. Es un amor posesivo, lleno de deseo, sensualidad y gusto por el cuerpo. Resumiendo, este tipo de amor es τοῦ σώματος ἐπεθύμησαν, un deseo hacia el cuerpo, y por ese mismo motivo se pone en duda una amistad entre el amante y el amado una vez que se ha consumado el acto sexual⁴.

El otro verbo, ἀγαπάω (agapáo-amor), es utilizado dentro del pensamiento griego, pero en realidad tomó gran importancia con la koiné cristiana, la que buscando uno de los verbos para describir el amor de Dios encontraron que el que más se ajustaba a lo que querían eran este tipo de amor. ἀγαπάω (agapáo) es el amor que se da desde la entrega, por lo general, desinteresada (la acogida calurosa), y se tenía entre los griegos como una forma de saludo afectuoso.

Y, por último, Φιλέω (filéo- amor) es un verbo que es muy usado y tiene varios significados, veamos dos ejemplos uno de la Ciropedia y otro de una fábula de Esopo.

καὶ αὐτόν δε τόν Κῦρον ἐκγελασάντα ἀναπληθεῖν πρὸς τόν πάππον καὶ φιλοῦντα ἄμα εἰπεῖν .

Y el mismo Ciro riendo saltó hacia el abuelo y besando al mismo tiempo decía.
(Jenofonte, Ciropedia I, 7.)

Δειλὸς φιλάργυρος λέοντα χρυσοῦν εὐρῶν ἔλεγεν· Οὐκ οἶσα τίς γενήσομαι ἐν τοῖς παροῦσιν• ἐγὼ ἐκβέβλημαι τῶν φρενῶν καὶ τί πράττειν οὐκ ἔχω• μερίζει με φιλοχρηματία καὶ τῆς φύσεως ἡ δειλία.

(4) Platón desea cambiar esta visión en el Banquete, en donde en boca de Sócrates propone entender este amor como deseo de aquello que no se tiene, pero no de lo corporal, sino de aquello que es lo sublime: El Bien.

Un terrible amante de la plata dijo habiendo encontrado un león de oro: no sabes quién llegaré a ser en este momento yo he gozado y no tengo qué hacer, me divide el amor a la riqueza y el temor a la naturaleza.

El verbo Φιλέω (filéo) puede significar, como en el primer ejemplo, besarse, un beso de amor entre seres muy allegados. Ciro salta con gran cariño hacia donde está su abuelo y φιλοῦντα (besando) le dice... Ciro está cansado de tener a su pedagogo, Sacas, encima todo el tiempo, viendo y denunciando sus travesuras, sus inapetencias y sus desmanes, por lo que acude a su abuelo, en medio de una cena, para que no le permita a Sacas seguir haciendo eso, y para ganárselo le da un beso, le da una muestra de amor puro a uno de los seres que más quiere.

En la biblia se utiliza también este verbo para dar ese significado del beso afectivo.

ὁ δὲ παραδιδούς αὐτὸν ἔδωκεν αὐτοῖς σημεῖον λέγων, Ὅν ἂν **φιλήσω** αὐτός ἐστιν· κρατήσατε αὐτόν. (Mateo 26, 48)

*Pero el traidor dio la señal misma diciendo: al que **besaré** es él, prendedle.*

Para Judas, el traidor, se utiliza el verbo amar-besar por el vínculo de amistad que los había unido, por la cercanía que habían tenido, porque de lo contrario tranquilamente se hubiera utilizado otro verbo que significara besar.

Por otra parte, en el fragmento de la fábula de Esopo encontramos dos veces el verbo Φιλέω (filéo), a saber: φιλάργυρος (filárgiros) el que desea la plata y φιλοχρηματία (filojrematía), el que ama la riqueza. En el primero podemos intuir que Φιλέω (filéo) es un deseo de...un apetecer, ansiar, ambicionar y se relaciona con el amor que devela Φιλέω, distinto a los otros dos. Se ama lo que se anhela, lo que se quiere tener junto porque produce un bien, un placer que no es de σῶμα (sóma-cuerpo), ni de entrega absolutamente desinteresada; es un buscar aquello que permite dar y recibir, un amor de cercanía, de cariño por alguien o por algo, un amor de amigos⁵.

(5) En este punto es bueno hacer notar que la biblia presenta la diferencia entre Φιλέω y ἀγαπάω, pero como en la traducción se lee sólo “amor”, no se ve la diferencia entre lo que pregunta Jesús y lo que responde Pedro, veamos. Ὅτε οὖν ἡρίστησαν λέγει τῷ Σίμωνι Πέτρῳ ὁ Ἰησοῦς, Σίμων Ἰωάννου, ἀγαπᾷς με πλεον τούτων; λέγει αὐτῷ, Ναί, κύριε, σὺ οἶδας ὅτι φιλῶ σε. λέγει αὐτῷ, Βόσκει τὰ ἄρνια μου. Después de haber comido, Jesús dice

a Simón Pedro, simón de Juan, me amas más que estos; dice a él, en efecto, señor, sabes que te amo. Dice a él, apacienta mis ovejas. Vemos que el amor por el que pregunta Jesús no es el mismo que el de la respuesta de Pedro. El amor por el que interroga Jesús es por aquel amor de entrega absoluta, en el que coloca a Jesús por encima de todos; pero Pedro viendo lo que le preguntaba su maestro responde “sí, te amo”, pero con ese amor con que se ama al amigo pero no de manera absolutamente desinteresada y de entrega sin medida.

ὦ φίλε Φαῖδρε, ποῖ δὴ καὶ πόθεν;

Oh amigo Fedro, ¿a dónde-vas- y de dónde-vienes-?

ὦ φίλε (oh file), exclama Sócrates al ver a su cercano Fedro, a quien quiere de tiempo. φίλος (filos) es el sustantivo de Φιλέω (filéo), y es el amigo, amado, agradable, el que gusta de... por lo tanto el verbo en cuestión en relación al sentido de φιλοσοφία (filosofía) es un amor que anhela algo, ¿qué anhela? La respuesta es ἡ σοφία (la sabiduría). Ésta palabra puede significar habilidad para... destreza, agudeza, sabiduría (entre otros). Por esta razón Gomperz señala que σοφιστής (sofistés) era todo aquel que se destacaba en alguna actividad específica, sabio en...

Se puede, por consiguiente, realizar una aproximación a φιλοσοφία (filosofía) como amor, el deseo, el anhelo que se tiene por la sabiduría, el amor cercano que desea la habilidad para saber... Por eso quien siente el deseo por la sabiduría es φιλόσοφος (filósofo).

Θεόδωρος γάρ, ὦ φίλε, φαίνεται οὐ κακῶς τοπάζειν περὶ τῆς φύσεώς σου. μάλα γὰρ φιλοσόφου τοῦτο τὸ πάθος, τὸ θαυμάζειν: οὐ γὰρ ἄλλη ἀρχὴ φιλοσοφίας ἢ αὕτη

Pues Teódoros, oh amigo, muestra no juzgar malamente acerca de tu naturaleza. Pues completamente esa pasión del amante de la sabiduría, -es- el admirar, pues no-hay- otro origen del amor a la sabiduría que ese. (PLATÓN. Teeteto 155 d).

Platón afirma que el origen del deseo por la sabiduría es la admiración. Θαυμάζω (thaumázo) es admirar, maravillarse, preguntar con admiración. Pero no es un preguntar cualquiera es un preguntar con admiración envuelto en un total y constante πάθος⁶ (páthos-pasión), en una constante determinación a φιλοσόφειν (filosófein), amar, anhelar la sabiduría. Por consiguiente, el μάλα... τὸ πάθος, no es algo del momento, es disposición siempre a.

(6) Es un tanto aventurero lo que voy a proponer pero desde lo que permite la traducción de πάθος entra dentro del cabe. πάθος, entre otras traducciones, se utiliza mucho para mostrar un tipo de sufrimiento corporal o espiritual. Y si la frase μάλα γὰρ φιλοσόφου τοῦτο τὸ πάθος, τὸ θαυμάζειν la interpretamos desde esta perspectiva podría entenderse como: “pues completamente este sufrimiento por el anhelo de la sabiduría, -es- el preguntar con admiración ¿Por qué sufre el amante de la sabiduría? Por el anhelo que tiene de la misma; anhelo que se despliega en un preguntar- que es constante- envuelto en un admirar.

Conclusión

Pienso que ahora puedo acercarme a una posible definición de filosofía de la educación, y a partir de lo visto supra la entiendo como el deseo del saber necesario para alimentar a las personas en aquello que muestra la excelencia de lo que se persigue. En otras palabras, la filosofía de la educación muestra el derrotero de aquello que es necesario como alimento para la búsqueda de la areté.

Cuando digo “lo que se persigue”, lo afirmo porque cada sociedad tiene su mira puesta en una o unas excelencias que son a las que desean llevar a sus habitantes y a la sociedad en sí misma. Por ende, si hay varios puntos a los que arribar, dependiendo del lugar en donde se despliegue la educación, no puede existir una filosofía de la educación, sino unas filosofías de la educación. Estas filosofías de la educación tienen la obligación de delinear los fundamentos de ese deseo de saber que necesitan las personas de una determinada sociedad para llegar a la excelencia.

Referencias

Cordero, N. (2005) Siendo, se es: la tesis de Parménides. (pp. 242) Buenos Aires : Biblos.

- Esopo. (2006), Fábulas (pp. 406). Gredos, Madrid.
- Gomperz, T. (2000), Pensadores griegos: de los comienzos a la época de las luces. Barcelona: Herder..
- Jaeger, W. (1946), Paideia: los ideales de la cultura griega. Tomo I. (pp. 449). México. Fondo de cultura económico. 449, pp.
- Jaeger, W. (1944) Paideia: los ideales de la cultura griega. Tomo II. (PP. 482) México, Fondo de cultura económico.

- Jenofonte. (2000). Ciropedia. (pp. 510) Madrid: Gredos.
- Platón. (1981) Diálogos. Tomo I. (pp. 592) Madrid: Gredos.
- Platón. (1983) Diálogos. Tomo II. (pp. 461) Madrid : Gredos.
- Platón (1986). Diálogos. Tomo III. (pp. 413) Madrid : Gredos, 1986.
- Tristáncho, L. (2011) Filosofía de la educación: de Homero a Platón. La Paz: Universidad la Salle.

Recibido: 23/03/2014

Aceptado: 26/05/2014

FIDES ET RATIO
REVISTA DE DIFUSION CULTURAL Y CIENTIFICA DE LA
UNIVERSIDAD LA SALLE EN BOLIVIA

NORMAS DE PUBLICACIÓN

MISIÓN

Nuestra misión es publicar, divulgar trabajos de investigación generados en el ámbito académico internacional y nacional elaborados por docentes e investigadores para aportar a la producción científica en nuestro país.

FIDES ET RATIO

Es una publicación editada por la Universidad La Salle de Bolivia, con periodicidad semestral, busca divulgar trabajos de investigación interdisciplinarios generados en el ámbito académico internacional y nacional. Si bien se exige el empleo de fundamentos teóricos sólidos para los artículos, se espera que exista discusión sobre las implicancias de aplicaciones prácticas respecto a los resultados expuestos.

El ámbito de la revista es interdisciplinario por lo que en base al aporte de conocimientos en ciencias humanistas, sociales, de educación, exactas y aplicaciones ingenieriles, se aceptarán artículos que tengan aproximaciones teóricas o empíricas, que puedan ser observadas en el entorno local y de la región.

También se aceptarán artículos con fundamentos en metodologías que emplean paradigmas cuantitativos, cualitativos o mixtos, también paradigmas ligados a metodologías propias de determinadas disciplinas, para lo que es necesario realizar la referencia de la metodología específica o su explicación breve.

Los problemas analizados pueden ser de índole; educativo, universitario, de interacción, laboral, empresarial y emprendimientos en los contextos local, nacional, regional latinoamericano o de otras regiones.

La revista se divulga en forma impresa y electrónica, esta ultima para ampliar el espectro de difusión, nos interesa que profesionales, pequeñas, medianas y grandes empresas, organismos, tomadores de decisiones, otros investigadores, docentes y estudiantes universitarios, puedan acceder a sus páginas y establecer referencias para potenciar el desarrollo local y regional. Su frecuencia de publicación es semestral.

1. La entrega de artículos y afiliación

Los artículos originales y bajo el formato establecido en el Instructivo para el autor de Fides et ratio, serán recibidos y registrados en Dirección Académica de la Universidad La Salle Av. Jorge Carrasco, esq. Las Palmas N° 450, Bolognia, La Paz - Bolivia. También podrán ser remitidos al correo electrónico , La universidad entregará, en este caso, acuse de recepción por la misma vía.

Se entregará en formato digital en una versión actualizada de WORD.

Las fechas de recepción y aceptación del artículo son importantes y ocuparán un lugar en el artículo de acuerdo con el formato para la presentación de artículos.

En caso de ser el primer aporte a la revista, el autor deberá presentar en forma digital, nombres y apellidos completos, para su respectiva afiliación, grado académico, lugar de trabajo actual, cargo actual y dirección de correo electrónico, para su respectiva afiliación.

Los autores publicados en Fides et Ratio se afiliarán automáticamente a la publicación, para recibir periódicamente la revista en formato impreso.

2. Proceso de arbitraje

Una vez recibido el artículo y que se ha comprobado que cumple con los requisitos de forma indicados en las Instrucciones para el Autor, se acusará recibo mediante correo electrónico, y se iniciará el proceso de selección.

Los revisores evaluadores serán designados por el Comité Editorial. Se empleará la metodología “revisores ciegos” quienes evaluarán los aspectos propios de la especialidad tratada.

Los artículos originales recibidos y admitidos por el Comité Editorial serán enviados, con la información de los autores, a dos (2) evaluadores de reconocido prestigio en el área y materia del artículo remitido, también se remitirá el formulario de evaluación.

Los evaluadores tendrán quince (15) días hábiles para revisar el artículo y entregar el formulario de evaluación lleno. Los árbitros evaluadores pueden sugerir modificaciones al artículo original que deben ser realizadas por el autor para la aceptación de su artículo. El autor tiene quince (15) días hábiles para entregar el artículo reformulado.

En caso de existir diferencia de opinión entre los dos árbitros evaluadores, se procederá a enviar el artículo a un tercer evaluador o al Editor que dirimirá la controversia.

La evaluación negativa se podrá justificar en los siguientes casos:

- a) La clasificación propuesta no concuerda con el desarrollo del artículo.
- b) Si presenta deficiencias en la redacción o el desarrollo científico.
- c) Si la información contenida no respeta los derechos de autor.
- d) Si el artículo no corresponde al eje temático de la revista.

3. Conflicto de Intereses

Conflicto: La revista aplicará mecanismos internos de resguardo y cautela, para evitar conflicto de interés que afecte a la objetividad en todo el proceso editorial que involucren al comité editorial y a los evaluadores en el proceso de arbitraje.

4. Aceptación de artículos

Una vez concluida la etapa de evaluación, será comunicada al autor la decisión sobre la aceptación o rechazo del artículo por parte del Comité Editorial.

El artículo deberá presentar la fecha de entrega y aceptación, estas serán impresas de acuerdo con las instrucciones para los autores.

Adicionalmente el autor deberá firmar el formulario de autorización para la publicación de artículo o revista escrita y/o digital.

El Comité Editorial, declara que las opiniones y comentarios expresados en los artículos son de responsabilidad exclusiva de sus autores.

La revista Fides et ratio comunicará al autor, el informe final de evaluación. Dicha comunicación tendrá lugar en un plazo máximo de seis (6) meses, a contar desde la fecha de recepción del artículo.

5. Publicación

El artículo aceptado será publicado en el siguiente número de revista disponible de espacio para tal efecto.

6. Afiliación de Evaluadores

Un árbitro evaluador será parte de la base de datos de Fides et ratio al momento de ser nombrado por el comité editorial y haber aceptado la primera solicitud de evaluación de un artículo.

Para su registro será necesario ingresar el curriculum vitae del evaluador con los siguientes datos: nombres y apellidos completos, grado académico, lugar de trabajo actual, cargo y correo electrónico.

7. Conformación del Comité Editorial

El comité editorial será conformado por disposición del Consejo Académico de la Universidad La Salle en Bolivia, nombrando para el efecto los siguientes estamentos; Editor, Editor responsable, Consejo Editorial, Colaboradores, Diseño y Diagramación.

El Consejo editorial aprobará la incorporación de nuevos evaluadores.

8. Compromisos y Responsabilidades éticas

Cada autor presentará una declaración responsable de autoría y originalidad respecto de los siguientes aspectos.

- Inédito. No se acepta material previamente publicado. Los autores son responsables de obtener los oportunos permisos para reproducir parcialmente (texto, tablas o figuras) de otras publicaciones y de citar su procedencia correctamente. Las opiniones expresadas en los artículos publicados son responsabilidad del autor/es.
- Autoría. En la lista de autores firmantes deben figurar únicamente aquellas personas que han contribuido intelectualmente al desarrollo del trabajo. Haber colaborado en la recolección de datos no es, por sí mismo, criterio suficiente de autoría.

Fides et Ratio declina cualquier responsabilidad sobre posibles conflictos derivados de la autoría de los trabajos que se publiquen

- Consentimiento informado. Los autores deben mencionar que los procedimientos empleados en sujetos de experimentación han sido realizados con consentimiento informado.

FIDES ET RATIO
REVISTA DE DIFUSION CULTURAL Y CIENTIFICA DE LA
UNIVERSIDAD LA SALLE EN BOLIVIA

Instrucciones para los Autores

FIDES ET RATIO, es una publicación semestral editada por la Universidad La Salle en Bolivia, busca divulgar trabajos de investigación generados en el ambiente universitario por docentes y en entornos colaborativos con otras universidades. Si bien se exige el empleo de fundamentos teóricos sólidos para los artículos, se espera que exista discusión sobre las implicancias de aplicaciones prácticas respecto a los resultados expuestos.

El ámbito de la revista es interdisciplinario por lo que en base al aporte de conocimientos en ciencias humanistas, exactas, sociales y educativas. Se aceptarán artículos que tengan aproximaciones teóricas o empíricas, que puedan ser observadas en el entorno local y de la región. También se aceptarán artículos con fundamentos en metodologías cuantitativas y cualitativas, como también paradigmas ligados a investigaciones propias de determinadas disciplinas. Los problemas analizados pueden ser de índole: educativo, universitario, de interacción, laboral, empresarial y emprendimientos en los contextos local, nacional, regional latinoamericano o de otras regiones que sean relevantes para la realidad boliviana.

La revista se divulga en forma impresa y/o digital, esta última para ampliar su espectro de difusión; siendo de interés que profesionales, pequeñas, medianas y grandes empresas, organismos, tomadores de decisiones, otros investigadores, docentes y estudiantes universitarios, puedan acceder a sus páginas y establecer referencias para potenciar el desarrollo local y regional. Todos los artículos serán publicados en español con resúmenes en español e inglés.

1. Instrucciones respecto al tipo de artículo

Se sugiere seguir la descripción dada por Colciencias para los tipos de artículos aceptados en revistas indexadas, la cual incorpora las siguientes categorías:

a) Artículos Originales. Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro partes importantes: introducción,

metodología, resultados y conclusiones.

b) Artículo de reflexión. Documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

c) Artículo de revisión. Documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

d) Artículo corto. Documento breve que presenta resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión.

e) Reporte de caso. Documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.

f) Revisión de tema. Documento resultado de la revisión crítica de la literatura sobre un tema en particular.

g) Cartas al editor. Posiciones críticas, analíticas o interpretativas sobre los documentos publicados en la revista, que a juicio del Comité Editorial constituyen un aporte importante a la discusión del tema por parte de la comunidad científica de referencia.

h) Editorial. Documento escrito por el editor, un miembro del comité editorial o un investigador invitado sobre orientaciones en el dominio temático de la revista.

i) Traducción. Traducciones de textos clásicos o de actualidad o transcripciones de documentos históricos o de interés particular en el dominio de publicación de la revista.

j) Documento de reflexión no derivado de investigación.

k) Referencias bibliográficas.

1) Otros

En todos los casos el artículo debe presentar aspectos de originalidad y contener las referencias bibliográficas.

Adicionalmente el autor deberá llenar el formulario de autorización para la publicación del artículos y/o revistas en formatos impresos y digitales.

2. Instrucciones respecto al formato del artículo

Los artículos originales, serán recibidos y registrados en Dirección Académica de la Universidad La Salle Av. Jorge Carrasco, esq. Las Palmas, No. 450, Bolognia, La Paz - Bolivia. También podrán ser remitidos al correo electrónico wpenafiel@ulasalle.edu.bo, la universidad entregará, en este caso, acuse de recepción por la misma vía.

Los artículos se entregarán en español con Título, resumen y palabras clave en español e inglés, en formato digital en una versión actualizada de WORD.

Las fechas de recepción y aceptación del artículo son importantes y ocuparán un lugar en el artículo de acuerdo con el formato para la presentación de artículos.

En caso de ser el primer aporte a la revista, el autor deberá presentar en forma digital, nombres y apellidos completos, una fotografía actual digital, grado académico, lugar y fecha de nacimiento, lugar de trabajo actual, cargo actual y dirección de correo electrónico.

Los artículos seleccionados serán el centro de la revista, por lo que deben ajustarse a las siguientes especificaciones de forma:

a) La estructura de un artículo está integrado por los siguientes elementos: Título del artículo, nombre, dirección, afiliaciones institucionales y dirección electrónica del autor, agradecimientos (si es el caso), resumen en español y en inglés máximo de 100 palabras cada uno, palabras clave en español e inglés (hasta un máximo de diez palabras), el texto de discusión debe estar compuesto de introducción, contenido, conclusiones, recomendaciones, apéndices (si existe alguno), reconocimientos y referencias bibliográficas.

b) El artículo debe estar capturado electrónicamente en una versión actualizada de Word, su extensión no debe exceder las doce (12) páginas en una sola columna y espacio sencillo, letras Times New Roman de 10 puntos, en hojas tamaño carta.

Los márgenes que deben dejarse son de 2 centímetros en todos los márgenes.

c) La numeración de las páginas debe ser en la parte inferior con alineación centrada, utilizando tipo Times New Román de 10 puntos en negritas. No se debe incluir número en la primera página (eso se hará en la edición final), ya que de incluirla se perderá el encabezado de la primera página.

d) El TITULO estará escrito con letras mayúsculas y en negritas con tipo Times New Román de 12 puntos y centrado, este debe contener máximo 12 palabras. Se dejará una línea en blanco después del título.

e) Se escribirá a continuación el nombre del autor en mayúsculas y en negritas, utilizando tipo Times New Román de 10 puntos, centrando el texto.

f) Se indicará en la siguiente línea la dirección y afiliación del autor, comenzando siempre con mayúsculas las palabras principales del mismo, además de la institución con *itálicas*, el correo electrónico deberá presentarse de manera centrada en la siguiente línea. Se dejarán dos líneas en blanco antes de comenzar con el resumen.

g) Se escribirá el título Resumen en negritas con tipo Times New Román de 10 puntos y centrado. Se dejará una línea en blanco y a continuación se escribirá el resumen utilizando un solo párrafo, con tipo Times New Román de 10 puntos, a espacio simple, justificado en ambos márgenes y utilizando sangrías en ambos lados de 0.5 cm en todo el párrafo. El resumen estará limitado a un máximo de 7 líneas o 100 palabras. Se dejarán dos líneas en blanco después del resumen. Se encuentra fuera de columna.

h) Se escribirá el título Abstract en negritas con tipo Times New Román de 10 puntos y centrado. Se dejará una línea en blanco y a continuación se escribirá el resumen en inglés utilizando un solo párrafo, con el mismo formato y extensión indicados para el resumen. Se dejara dos líneas en blanco después del resumen en inglés. Si este espacio propicia que el título principal de la primera sección del artículo no sea seguido de al menos dos líneas de texto, deberá entonces comenzarse la primera sección del artículo en la segunda hoja.

i) Palabras Clave, máximo 10, en español, ordenadas alfabéticamente con tipo Times New Román de 10 puntos, separadas por comas, que identifiquen los aspectos importantes del artículo.

j) Keywords, lo mismo pero en inglés.

k) El texto del artículo deberá estar contenido en una columna y escrito con tipo Times New Román de 10 puntos, a espacio simple, dejando un espacio en blanco entre párrafos y justificando en ambos márgenes.

l) Los títulos principales deberán siempre ser precedidos de una línea en blanco, salvo que con ellos se comience una nueva página. Los títulos principales se escribirán centrados utilizando letras mayúsculas y en negritas con tipo Times New Román de 10 puntos. Se dejará una línea en blanco después de cada título principal. Cada título tendrá al menos dos líneas de texto que le continúen al final de cada hoja.

m) Los subtítulos de primer orden se escribirán con justificación izquierda, con letras mayúsculas sólo al inicio del título y para nombres propios o siglas, utilizando negritas con tipo Times New Román de 10 puntos. Los subtítulos de segundo y tercer orden se escribirán de manera similar utilizando itálicas y subrayadas, pero en la medida posible deberán evitarse en la organización del artículo. Los subtítulos deberán estar precedidos siempre de una línea en blanco, salvo que con ellos se comience una nueva página. Cada subtítulo tendrá al menos dos líneas de texto que le continúen al final de cada hoja.

n) Las tablas deberán intercalar en el texto, ubicándose lo más cerca posible a la sección de texto que las refiere, pero no será aceptable, por fines de uniformidad, dividir la página en varias columnas para intercalar tabla en el texto. Se deberán centrar con respeto al formato del texto y deberá existir por lo menos una línea en blanco antes y después de cada tabla. La numeración de tablas deberá hacerse de forma secuencial. Los títulos de las tablas deberán ir en su parte inferior, utilizando tipo Times New Román de 10 puntos, sin dejar espacio entre la tabla y el título de ésta. En ningún caso el tipo de letra de las tablas deberá tener un tamaño mayor a 10 puntos ni menor a 8 puntos y deberá utilizarse tipo Times new Román. Las tablas deberán cuadricularse con líneas simples.

o) Las figuras se deberán intercalar con el texto, ubicándose lo más cerca posible a la sección de texto que las refiere, pero no será aceptable, por fines de uniformidad, dividir la página en varias columnas para intercalar figuras con el texto. Se deberán centrar con respecto al formato del texto y deberá existir por lo menos una línea en blanco antes y después de cada figura. La numeración de figuras deberá hacerse de forma secuencial. Se deberán utilizar letreros lo suficientemente grandes, así como anchos de línea lo suficientemente gruesos que garanticen que su reproducción en

otros medios sea de calidad. En ningún caso el tipo de letra deberá tener un tamaño mayor a 11 puntos ni menor a 6 puntos y, de preferencia, deberá ser tipo Times New Roman. Los títulos de las figuras deberán ubicarse debajo de éstas, centrarse con respecto a la misma figura y utilizando el tipo Times New Roman 10 puntos del procesador Word, en lugar del tipo de una ayuda grafica. Los títulos tendrán como máximo una extensión de dos líneas. Las figuras no deberán enmarcarse, salvo que se trate de gráficas donde esto último se justifique. Asimismo, en la instrucción de formato de imagen de Word, deberá asegurarse que la figura se defina como un objeto en línea con el texto, con la finalidad de que el control de la posición de la imagen en el mismo sea fácil de manipular por los editores en caso que se requiera algún ajuste menor en el artículo.

p) Si desea incluir una sección de agradecimientos, esta se ubicará después de la sección de conclusiones y antes de la sección de referencias, utilizando el mismo formato que para títulos y secciones principales.

q) Las fuentes bibliográficas deben ser citadas a lo largo del texto, deberán aparecer entre corchetes y con números arábigos. Ejemplo: Como se menciona en (Salazar, 2012), las políticas adoptadas por...

r) Las fuentes bibliográficas consultadas pero no citadas en el texto se colocarán al final de las referencias citadas y se insertan de la misma forma. La norma para escribir las bibliográficas es en formato APA sexta Edición.

Referencias

Las referencias debes estar indicadas en Normas APA. (American Psychological Association) sexta Edición.

Cualquier tema no cubierto en lo anterior será resuelto por el editor coordinador en el Consejo editorial y deberán ser consultados al siguiente correo electrónico: wpenafiel@ulasalle.edu.bo



Av. Jorge Carrasco y las Palmas N° 450 - Bologna

Teléfonos: 2723588, 2723598

www.ulasalle.edu.bo

**E-mail : wpenafiel@ulasalle.edu.bo
La Paz - Bolivia**