

cional la relación amorosa es "aburrida". Es transgresora y erótica cuando enfrenta la oposición los padres, de las instituciones, etc. sólo así la relación se vuelve intensa, lo que más deseamos es lo que no podemos tener, "nadie sabe lo que tiene hasta que lo ve perdido", dice la voz popular.

El modelo de hombre y mujer

¿Y cómo es que la cultura impone los estereotipos y reprime las pulsiones básicas de los sujetos?, pues construyendo identidades femeninas y masculinas. Según las letras del bolero, el hombre debe ser activo, racional y pragmático, debe ser el quién despliegue sus instintos sexuales no la mujer. En cambio, según el bolero, la mujer debe ser pasiva, ingenua, sentimental, vanidosa, romántica y debe resistir con pudor los embates del hombre.

Una de las principales estrategias que la cultura establece para infundir estos modelos son los actos performativos que usamos en la vida cotidiana. Enseñándonos cuales son las labores de un hombre y cuáles los de una mujer aprendemos lo que debe ser un hombre y lo que debe ser una mujer. En este contexto muchas expresiones populares como el bolero se en-

cargan de preservar e idealizar las identidades del hombre y la mujer.

Esta capacidad de la cultura para generar consenso respecto a sus estereotipos parece fundarse en el carácter lúdico de los productos populares; de facto, el bolero, por su carácter estético, en la práctica no sólo sirve para soñar despierto, sino que también es una herramienta masculina para conquistar a las mujeres. Y como herramienta masculina, el hombre habla en el bolero pero no aparece explícitamente. Los casos excepcionales en que se menciona a los hombres se les ve como don juanes o como víctimas. El arquetipo del hombre es abandonador o abandonado.

El arquetipo de la mujer, en la cultura popular y el bolero, es la contraria a la del varón. La mujer debe ser abnegada, pasiva, "bonita"... Si es activa o "se entrega fácilmente" es una "puta"; en síntesis, la mujer entonces sólo puede ser "santa o puta". Destaquemos, entonces, que en la cultura popular una conducta promiscua del hombre es valorada positivamente mientras que, para la mujer, es valorada negativamente. Al hombre que es "virgen" se le ridiculiza, mientras que a la mujer que tiene relaciones sexuales se le tacha de

"puta". Cuando se habla de un hombre promiscuo se le dice *Don Juan*, cuando se habla de una mujer promiscua se le llama "puta". *Don Juan* tiene la connotación positiva de experto en relaciones sexuales, dominador, controlador; en cambio, estas mismas características en una mujer la hacen ser "puta", en un sentido despectivo.

Como podemos observar, estos estereotipos culturales se han preservado, incluso en el lenguaje. En un correo electrónico que circula en internet, la Asociación Hispano-Americana de Mujeres se queja, de las connotaciones machistas del lenguaje, y para ejemplificarlo, muestran una lista de palabras y sus significados:

ESTO ES SACADO DEL DICCIONARIO:

Sustantivo Masculino	Significado para el hombre	Sustantivo Femenino	Significado para la mujer
Zorro	Espadachín Justiciero	Zorra	Puta
Perro	Mejor amigo del hombre	Perra	Puta
Caminador	Individuo activo, que camina	Caminadora	Puta
Aventurero	Osado, valiente, arriesgado, hombre de mundo	Aventurera	Puta
Ambicioso	Visionario, Enérgico, con metas	Ambiciosa	Puta
Cualquier	Fulanito, Mengano, Zutano	Cualquiera	Puta
Regalado	Apellido, participio del verbo regalar	Regalada	Puta
Bicho	Insecto	Bicha	Puta
Callejero	De la calle, urbano	Callejera	Puta
Hombrezuelo	Hombrecillo, mínimo, pequeño	Mujerzuela	Puta
Hombre público	Personaje prominente	Mujer pública	Puta

Por tanto, con esta perspectiva crítica de la cultura, no es casual descubrir que en las entrevistas de los grupos focales reseñadas en el libro y a un gran número de letras de los boleros, el objetivo de las mujeres es el matrimonio mientras

que para los hombres el matrimonio es una prisión. El objetivo de los hombres es tener múltiples experiencias amorosas, por ello, cuando consiguen el amor de una mujer pierden el interés y el respeto por ella; una vez conseguido el objetivo se dirigen a conseguir otro.

El estudio señala que, en términos generales, las personas aceptan tácitamente los papeles de hombre y mujer. No obstante, aun cuando generalmente aceptan los estereotipos de la cultura, a veces se resisten. Cuando son hijos se resisten a la norma, pero cuando son padres la imponen.

La nostalgia, artilugio de la cultura popular

Otro de los dispositivos que usa el bolero para preservar los estereotipos sociales es la nostalgia. Según la nostalgia, el pasado fue mejor y hay que imitarlo. La nostalgia se opone a los nuevos comportamientos, a la liberación sexual de las mujeres, a la homosexualidad, etc. Antes existían valores y ahora han desaparecido, la nostalgia de los boleros pretende restaurar los viejos valores, el romanticismo, la virginidad, el machismo, etc.

Al parecer, en esta misma línea de la nostalgia parece inscribirse la tendencia de los gobiernos panistas por la "defensa de los valores", incluso han traducido este interés en programas públicos como el de la "educación en valores". Los gobiernos panistas dan por descontado que los valores "auténticos" son los tradicionales, ser

bien portado, no decir groserías, vestir decentemente, no tener relaciones sexuales fuera del matrimonio...

La nostalgia, entonces, se convierte en una evasión del presente hacia el pasado. Constituyen una recreación estética, lúdica para evadir los problemas del presente. Se recrean las historias individuales y se ocultan los problemas sociales, comunales.

Este efecto de desmovilización política que tiene el bolero quizá nos remite a uno de los peores legados de la cultura popular; incluso la cultura popular moderna parece funcionar en este sentido, los artistas, las estrellas, el espectáculo, los programas de *reality shows* (*Big Brother* sólo es uno de ellos), todo esto sirve para olvidarnos de la problemática sociopolítica. Nos parece, entonces, indudable que toda esta programación de cultura popular —desde los boleros hasta los *reality shows*— se diseña con este fin, la desmovilización, pero la gran pregunta es si lo logran. ¿Cómo interpreta la gente todos estos programas culturales? El libro de Carmen de la Peza aporta elementos para pensar que por lo menos los boleros si tienen esta función conservadora de la cultura y por ello el libro constituye

toda una veta, un recorrido teórico y metodológico para que los estudiosos de la comunicación y de la cultura actual analicemos la función social y política de la cultura popular.

Referencias Bibliográficas

Bataille, Georges. (1997). El erotismo. Tusquets. México.

De la Peza, Ma. del Carmen, (2001) *El Bolero y la educación sentimental en México*. UAM-Editorial Porrúa. México.

Sollers, Phillip (1966), Montevideo, "Sade en el texto", en: *Sade, filósofo de la perversión*, Barthes, Roland et al. Ediciones Garfio.

1 El presente texto realiza una reflexión sobre el libro: De la Peza (2001). El libro es producto de una tesis doctoral presentada en la universidad de Loughborough, Inglaterra. El Director de la tesis fue Graham Murdock, uno de los teóricos que formó parte de la corriente denominada cultural studies.

"AF
EL

Este t
aprender y
realidades
mente- es
sífico herr
de una pro
científicas
su textura
-ya desde

Leer ob
ber que
Apl
tradicio
aventu
al inter
interpr
do, 19
aventu
de su
propia
recrea

16 18
ventar

"APRENDER Y PENSAR EL SABER CIENTÍFICO: UNA AVENTURA INCESANTE"

Jacqueline Zapata Martínez¹

Este texto acentúa el valor, el riesgo, el carácter bello de la aventura que es aprender y pensar el saber de tradición científica. Pero, a la vez, advierte cómo las realidades educativas se han visto orientadas -por la ratio- a prohibir -paradójicamente- esa aventura. Empero, desde una posición, no filosófico racional sino filosófico hermenéutica -apoyada en principios éticos y estéticos- muestra los indicios de una propuesta que re-abre la opción de leer el arte del que provienen las obras científicas, justo para "dejar aprender" el saber que constituyen al implicarse en su textura. Situación que, a la par, permite "dejar pensar" la opción de proseguirla -ya desde los escenarios educativos-.

Leer obras científicas; la aventura de aprender y pensar el saber que constituyen

Aprender el saber de tradición científica -como el de otras tradiciones- es aventura, riesgo, libertad de movimiento. Es una aventura que puede vivirse al leer las obras que lo constituyen, al interpretar los textos en los que éstas son legibles. Leer es interpretar. E, interpretar es pensar (Gadamer, 1996; Gabilondo, 1997). Y aprender es movimiento del pensar y, como tal real aventura; tarea incesante de quien se hace cargo de su libertad, de su responsabilidad de estudiar. Aprender y pensar es faena propia de quien es en cada movimiento, en cada creación o recreación interpretativa. Justo porque pensar es ser, es vivir,

¹ Profesora/Investigadora en la Facultad de Psicología de la U.A.Q. Tel y Fax (4) 2 16 18 41, C.E.:jackie@sunserver.uaq.mx y, jackye@prodigy.net.mx

² Pensamos aquí el tropo 'política' en su sentido depolitear, esto es de crear, de inventar nuevas opciones compartiéndolas, y no de politiquear que es algo muy distinto.

es crear. Aprender y pensar las obras de toda tradición de sabiduría, entre ellas la científica, adviene cual *dynamis* libre al revivir el asombro, la maravilla, la perplejidad permanente que afloran al ser configuradas. Aprender y *pensar* el saber de las ciencias físicas, químicas, biológicas -entre otras-, es una tarea política -aunque bella²- que nos compete, nos compromete a todos, porque es una faena a través de la cual, de algún modo, hemos podido, podemos o podríamos *ser*.

Y, ser, vivir, es todo un arte. Aprender y pensar el saber científico es arte en sentido eminente. Es "arte lector" tendido al reencuentro con el arte de la lectura y el arte de la escritura de los que proceden las obras que constituyen el saber científico³. Leer obras científicas

³ Efectivamente, consideramos que el saber científico es textura, tejido de textos, creación de obras que son legibles en virtud de la lectura o interpretación que -en principio- propuso algo y lo hizo ser al inventar la experiencia propicia para que ese sea legible. De ahí que digamos que la lectura -que crea- es todo un arte, el cual bien se articula con el arte de la escritura que al narrar la experiencia, refigura la obra y constituye el texto a partir del cual quedará abierta a otras lecturas, otras interpretaciones. Este modo de pensar la procedencia del saber científico es distinto a la forma más canónica de considerar el asunto. Nuestro afán aquí es intentar mostrar el vínculo profundo entre el saber de tradición científica y el arte -propriadamente dicho.

cas es el arte desplegado hacia el encuentro de lo bello. El reencuentro es viable. La posibilidad está abierta en los trazos textuales de las obras constitutivas del saber científico. Los textos que hacen legibles las obras de este saber invitan, convocan a la lectura justamente porque son ya lectura. Es una lectura la que preludia el tejido del texto de una obra científica. Esa lectura se compone por un juego de metáforas que extiende su decir sobre el horizonte abierto que el lenguaje es, para proponer algo y hacer que sea. Lo propuesto y lo que se predica (o narra) en torno a ello se tornan legibles por el lenguaje (científico, en este caso) que cual fondo propicio (que no fundamento infranqueable) se desfonda (se espacia), cada vez, para que el movimiento del decir continúe. El saber científico se crea sobre la incertidumbre, de ahí que sea justo un arte procedente del decir *poiético* (creativo, configurativo) que da lugar a la emergencia de los textos/obras que lo trazan abriendo así el camino al pensar. La opción de proseguir ese camino sobreviene al reencontrarlo en la lectura, al hacer hablar a los juegos de palabras que entretejen los textos de las obras científicas. Hacer hablar y oír -en lo pro-

fundo- lo que en los textos científicos "viene diciéndose ó diciéndose viene" es arte lector y como tal tiempo del pensar.

Arte lector; tiempo del pensar que despunta y florece sobre la senda abierta del saber científico, trazada por la contextura de las obras que lo constituyen. Sobre esta senda la invitación a la lectura de sus obras, al implicarse en su tejido, en su hilado, en su artesanía textual, es inclausurable. Y, es la prosa científica la que preserva la apertura de las obras de las ciencias para que, cada vez, vuelvan a ser (de nuevo) otras, con quien lee. Por ende, con quien desee implicarse en la aventura preposicional de la que emergen y, la prosiga. El saber científico es un saber en movimiento. Un saber legible y prosequible a través de los textos y obras que lo constituyen. Leer es el principio (el soporte) que sostiene ese movimiento textual. Y, es el principio que se enarbola con el dinamismo y la libertad propia de quien tiene la disposición de aprender.

El saber científico es indicio del arte de leer y de escribir, así como de la libertad de aprender siempre en movimiento. De ello es muestra la apertura de sus textos a la lectura - a infinidad de lecturas- y, así a

la prosecución de la aventura preposicional de la que provienen. En la lectura de los textos científicos el saber que trazan tiene su posibilidad de *ser*. La apertura de los textos científicos a la lectura es invitación, convocatoria, que nunca se cierra a seguir la aventura, el riesgo que es aprender y, *pensar*. En los espacios educativos son los estudiantes los que se hacen cargo del arte inherente a las obras científicas y sus textos. Ellos son quienes reabren la opción de leer, de aprender y pensar el saber de las ciencias físicas, químicas, biológicas y, muchas otras. Ellos son los que prosiguen la aventura. El esplendor, la belleza libre es lo propio de su lectura. ¿Pero, en realidad aprender y pensar el saber científico es la opción que nunca se clausura en los escenarios educativos? ¿En realidad, la singularidad y belleza de las interpretaciones -de las obras científicas- propias de la población estudiantil se aprecia y, se valora respetuosamente en esos espacios?

2. Pensar el saber científico: la aventura vedada ¡por la (cer)razón científica!

Aprender y pensar el saber de las ciencias físicas, químicas biológicas... es riesgo, libertad de movimiento, aventura -

consideramos de entrada-. Pero realmente, es la aventura que tiende a aparecer vedada, prohibida ya en los ámbitos donde podría cobrar pleno sentido. Es decir, donde aprender ciencias es tarea de aprendizaje ajustada, orientada a reestructurar conceptos, modelos, explicaciones o teorías, pero no a pensar que el modo en que se constituyen deniega su carácter al parecer más propio: su lógica, impidiendo así la opción de implicarse en su textura. Ámbitos en los que se responsabiliza y descalifica a los estudiantes y, frecuentemente a sus profesores, si no brindan en situaciones evaluativas porcentajes de 'buen rendimiento en el aprendizaje' y, de 'eficacia' en la enseñanza. Pero en esos espacios contradictoria y paradójicamente la proscripción es justificada por la práctica más cercana a la tarea de la educación científica, es decir, por la psicopedagogía del aprendizaje de la ciencia. Práctica, que pareciera -por sus estudios típicos- tener como premisa exclusiva optimizar la enseñanza de las ciencias y, dar cuenta del rendimiento adecuado en su aprendizaje. 'Eficiencia', 'eficacia' 'rendimiento adecuado': la resonancia, cuasi imperceptible del mundo de la producción se puede oír. Empero, cabe recon-

siderar que esa práctica ha sido llevada a asumir, sin más, el reclamo, tácito, devenido desde los planes oficial-rationales de la educación científica, que se erigen y despliegan, sutilmente, como instrumentos de control político para mantener o modificar -reguladamente- la adecuación al discurso científico oficial, inherente a una imagen impropia del quehacer científico: la ilustre imagen racional de ciencia.

La venerable, deslumbrante y cegadora imagen de ciencia es la que se ha propagado casi en todo espacio "educativo" del mundo occidentalizado. Y, es la imagen que vino a conjugarse de un modo sin igual con la leyenda del mundo moderno. La imagen adquirida por la ciencia a partir de ese vínculo fue de absoluta autoridad social. De modo que con ese 'poder' la ciencia borraría todo aquello que se pudiera decir y pensar, en relación con la autoridad que al parecer le era sustancial: la autoridad teórica. Es decir, de la autoridad que aparece como el sustrato imponente e infranqueable de la (sin)razón científica; asegurada ésta por el 'dios' de la modernidad: el 'sujeto teórico' y, apoyada en los 'objetos originarios' que descubriría en virtud de su genialidad o, bien en los 'fenó-

menos mediadores' sean naturales o artefactualizados.

Es propicio subrayar aquí - aunque se paso- que las obras constitutivas del saber científico no provienen de la actitud teórica propia de un 'sujeto'; es decir, su fundamento no es el llamado pensamiento científico, ni traducen ninguna realidad natural o razón realizada y tampoco corresponden a ningún artificio fenoménico. Las obras científicas proceden del arte lector y de la creatividad propia de los artesanos del saber: los científicos. Ellos son lectores/intérpretes, en y por principio, de las obras de su tradición. Leer es el principio que les abre la opción a recrearlas o, a crear obras inéditas. De ahí que el poder científico esté en la libertad de crear a partir del lenguaje y, en hacer legible la creación como obra, a través de su texto. Ese poder de creación es un poder *poiético* y no el poderío forzado, imponente e infranqueable de la cerrazón científica. Lo propio de la *poiesis* desplegada por el quehacer científico es la apertura, la libertad de movimiento.

Pero, la imagen racional de ciencia tan propagada en occidente lleva a considerar que la ciencia es autoridad en sí misma; autoridad teórica. Empero, como hemos advertido, ésta es

mera y simple fuerza. Precisa tan sólo para justificar la proyección social del mundo que vendría a ser moderno. Del mundo que por ser tal rompería con 'lo otro', con lo que por contrapartida de artificio vendría a ser 'premoderno', 'precientífico'. Pero, se trata del mundo que vendría a ser... es decir, del mundo que no fue, ni será, sino que sigue pendiente, inminente, siempre presupuesto. La leyenda de ese mundo ha sido por demás imponente, (por el encanto o desencanto a través de lo que paraliza y anonada en espacios que en virtud de su juego se asumirían sin más como en vías de desarrollo). Ese mundo vendría a ser, dice su meta/retrato (el cuento de fondo), debido a un destino de coincidencia entre la actitud teórica o la manera técnica y científica de ser del hombre y la forma coherente, racional, en la que sólo podría darse la realidad (Duque, 1995). La correspondencia entre 'lo que es' y el saber -que en el derrotero científico se impondría como 'el conocimiento' o 'la ciencia'- estaría asegurada por la razón. Entonces se impondría que conocer lo real no podría ser más que plausible, para ello tan sólo se requeriría un pensamiento capaz (lógico, formal, coherente; racional) de fundar su repre-

sentación. El sustrato físico o material de ese pensamiento - encauzado, no libre- vendría a ser el 'sujeto' (del que tan ilustremente discurre gran parte la ciencia psicológica, sociológica o antropológica), el representante de la razón. El fondo último que aseguraría a la razón y de la cual la razón se aseguraría -conformándolo' desde su más temprana edad escolar-

El realce otorgado a la actitud teórica debido al presupuesto de la existencia de un sujeto último, en virtud del cual sería el mundo (racional, se entiende), el cosmos mismo vendría imagen. Así, sólo el mundo devenido "cosmos contemplado teóricamente" podría ser, su época sobrevendría. En congruencia con ello la ciencia vendría a reconfigurarse y mostrar una imagen de sí, la imagen desde la que daría cuenta de su autoridad teórica. Esta imagen vino a ser la necesaria para que el mundo moderno sustentase en la invencible autoridad teórica de la ciencia, su proyección, su poderío social. Sin embargo, la autoridad de la ciencia se adquirió debido a su imbricación con el proyecto moderno. ¿En qué estribaría entonces el poder social del mundo de la razón? ¿De dónde proveniría su legitimidad? ¿Por qué el sustrato de la empresa científic-

ca hubo de propagarse como infranqueable? A través de estas preguntas tratamos de sugerir, de alguna forma, que el 'poder' teórico de la ciencia junto con el 'poder' social del mundo que vendría a ser moderno no son más que artificios que han tendido a preservarse imponiéndose por la fuerza (política) de la razón científica o, en otros términos, por la razón (económica) de esa fuerza. Esto es, por el interés metafísico (racional) o mejor, vale precisar, metapolítico que cubre la imagen.

Empero, la razón no es una categoría original, es una invención (Heidegger, 1990). Es una fuerza que vendría a dar proyección a otra. La imagen racional de ciencia con la que se entreveran los planes de la educación científica contemporánea es una imagen mistificada, estereotipada de ciencias. Es así porque desde esa imagen sólo se dejaría ver que "la ciencia ser[ía] un medio de revelar la razón y ésta seguir[ía] siendo la razón de ser de la ciencia" (Lyotard, 1994, p. 75). La tautología, el círculo vicioso, en la que se asienta esa imagen es lo propio de su mistificación. Lo propio para encauzar la 'función' del *substratum* -o ente (sujeto/objeto) material- de la razón en el mundo de la produc-

ción tecnocientífica (en el mundo de la reproducción de lo conceptual). O más concretamente, para asegurar que la función del pensamiento (simple y llanamente; esto es sin propiamente asumir la libertad de pensar) es fundar las representaciones conceptuales de toda ciencia. Supuesto puesto en juego sin más por toda teoría del conocimiento y, muy particularmente por las psicologías del pensamiento y del aprendizaje contemporáneas

La proyección de la imagen racional de ciencia y de la leyenda propia del mundo que hubo de ser moderno se deja entrever. El centro de atención (aunque desviado hacia 'el sujeto') ha sido el pensamiento científico, ya que a su través, como advirtiera Bachelard (1993), la razón se revelaría, se construiría, así se haría 'ver'. Y, si el frente del proyecto social de aquél mundo ha sido la ciencia, su incidencia en los planes de educación científica no podría más que estar altamente asegurada. De ahí la demanda por la eficiencia en la enseñanza y el rendimiento adecuado en el aprendizaje (ocuparse del control escolar impide preocuparse por dejar aprender, por dejar pensar el saber científico y sus implicaciones sociales). En ello se ha visto involu-

crada la práctica psicopedagógica, hemos advertido. Se ha demandado *disciplinariamente* su implicación. Volvemos sobre esto, para marcar que se trata de una demanda que tiene que ver con la fuente que orienta todo discurso científico (cientifista). El reclamo viene de la epistemología o teoría de la ciencia. La epistemología es la clave de la luminiscencia cegadora de la imagen racional de ciencia y, asimismo, es la fuente que desvía la posibilidad de leer el relato legendario del mundo que hubo de ser moderno. Es así porque a su través la leyenda se deja pasar, a los ámbitos educativos, muy oportunamente, quizás, como Historia, esto es, como la lectio perfecta. Es decir, como la lectura de todas las lecturas, en virtud de lo que vendría ocupar el mismo espacio del leer, a borrar entonces la opción de pensar 'la ciencia' y su mistificación. Justo lo que podría llevar al desenterramiento de la raíz de la trama filosófico/antropológica de evidente cariz moral/racional y, político/asimétrico.

En concreto, lo que se tendería a impedir es la posibilidad de afrontar el desafío que adviene al advertir el carácter de artificio de la ruptura de lo 'moderno' con lo 'premoderno', de lo 'científico' con lo 'pre-

científico', e incluso de la fractura entre el 'sujeto' y el objeto' o, más aún de la escisión artificiosa del 'sujeto' en mente y cuerpo. En fin, se trata del desafío que viene al advertir que ningún ser humano es mero 'sujeto' escindido⁴ y, que el mundo no es un lugar susceptible de ordenar en tres, como ni el tiempo es susceptible de trocear en épocas con un principio y fin definido. De modo, que ningún individuo o pueblo podría ser relegado a las galeras de la Historia, nadie puede, ni debe ser recluido o ubicado en la 'prehistoria', tan sólo por no seguir la discursividad científica. En resumen, se trata del desafío -que tuvo a bien pronunciar Duque y que aquí reiteramos- de afrontar el quebranto de las escisiones historicistas, metapolíticas, para asumir luego la contemporaneidad entre espacios/tiempos múltiples. Legible ésta en la recurrencia de unos tiempos en otros y en la transacción no fácil entre espacios o formas de vida distintas (que no diversas). De modo que al asumirlo, por poner tan sólo un ejemplo, la vio-

⁴ Al respecto queremos decir que de la integridad de un ser humano no se puede dar razón, menos aún se podría a través de la categoría de sujeción que no sólo lo reduce sino que pretende escindirlo, sin más, en mente y cuerpo.

lenta armonía entre los crímenes contra la humanidad y las acciones humanitarias no tendría por que darse

3. Aprender y pensar el saber científico: una aventura que no puede cesar(se)

Después de situar el sentido del derrotero racional y, de advertir el interés moral/racional y político/asimétrico que deriva de aquél, vale ya reasumir la posición desde la que introducimos este texto. Justo la posición que deja aprender y pensar el saber de tradición científica así como el de otras tradiciones de sabiduría, sin que ninguno de entrada sea ubicado en un status superior, ni sirva para justificar intereses económicos que nos degradan a nosotros mismos. Es la posición, vale subrayar, en la que nos deja a todos la imagen deslumbrante de ciencia -pero que tan de pronto no nos deja hacernos cargo-. Sí, nos deja fuera. Y esto es favorable porque precisamente nadie ni siquiera los autodenominados modernos o postmodernos científicos son simples 'sujetos sujetados' a reproducir lo conceptual. Tampoco lo son, los no científicos o, los profesionales de otras tradiciones del saber, ni siquiera los estudiantes en los terrenos educativos.

La posición en la que nos deja a todos aquella imagen y la leyenda a la que acompaña es en la que andando y aunando los tiempos -parafraseando un decir de Duque- siempre nos hemos movido; la posición amoderna (que no antimoderna, ni postmoderna, ya que es irreductible a simple postura de crítica u oposición, ni a presumible postura de superación revolucionaria). Posición que Latour (1993) tiene a bien develar. Es una posición ética, precisamente la que puede asumirse al constatar que "la modernidad (al parecer propia de los autodenominados países de primera) jamás ha existido, que nunca nadie ha sido moderno" (Latour, op cit, p. 76), por ende nadie debió ni debe ser considerado premoderno, primitivo, precientífico.

Y es justo desde la amodernidad desde dónde la senda abierta del saber científico no sólo es visible, sino que es legible. Es así, porque desde esa posición se reabre la opción de leer de modo no racionalizante (para mayor precisión) el quehacer científico y las obras (que no meros objetos o productos para el mercado, ni siquiera para el epistémico) que desde éste emergen. La apertura sobreviene al releer el modo en que se constituyen, el cual ya

sobre esta senda, podemos apreciar, no tienen nada que ver con un supuesto pensamiento racional del 'sujeto teórico', ni con el descubrimiento de 'objetos', significaciones o esencias 'ahí fuera', ni con 'fenómenos mediadores'. Las obras científicas son híbridos de la naturaleza y la cultura que se tejen a partir de conjuntos enunciativos, de textos que se hilan y se deshilan cada vez.

Acentuamos lo anterior para sugerir que la aventura de aprender y pensar el saber científico no puede vetarse sin más en los espacios educativos. Ahí las obras científicas están abiertas a la lectura. Su apertura no puede clausurarse ni siquiera por prescripciones que lleven a ocupar el tiempo en la reestructuración de los conceptos, los modelos, las teorías de lo que en el supuesto vendrían a ser portadores sus textos. Los textos están abiertos a la lectura porque a su través pueden ser. Es decir, los textos no existen, sino que acontecen en la lectura. Más aún los textos no son objetos estructurales portadores de significados únicos que podrían ser restituidos. Los textos científicos son figuras vivas y lo son en las lecturas en las que se prosigue el movimiento del que son indicio.

Y, en los escenarios educativos, la población estudiantil (los profesores incluidos porque nunca dejan de estudiar) salva su tiempo. Allí se lee, se piensa, no se está sólo para seguir prescripciones de roles. La aventura de aprender y pensar el saber científico es una aventura que no cesa porque los intérpretes de las obras científicas, la despliegan en el tiempo que les es propio. En los escenarios educativos los estudiantes son quienes se implican en el movimiento del saber de las ciencias al leer los indicios de éste: los textos que hacen legible las obras científicas. Y justamente, es la propia libertad de movimiento -de los lectores- la que interpela el dinamismo textual de todo saber científico.

Ya para concluir, queremos decir que lo expuesto es lo propio de la tesis de una propuesta⁵ que hemos articulado para hacer legible en los ámbitos psicopedagógicos la belleza de las obras científicas, es decir, el arte de la lectura y de la escritura inherente a su configuración. Y, asimismo, para mostrar la singularidad y belleza libre propia de las interpretaciones de los estudiantes con relación a las obras científicas.

⁵ Legible en *"Saber científico y arte lector -en escenarios educativos"* (... ..) México: UAQ-SEP, 2002. En prensa.

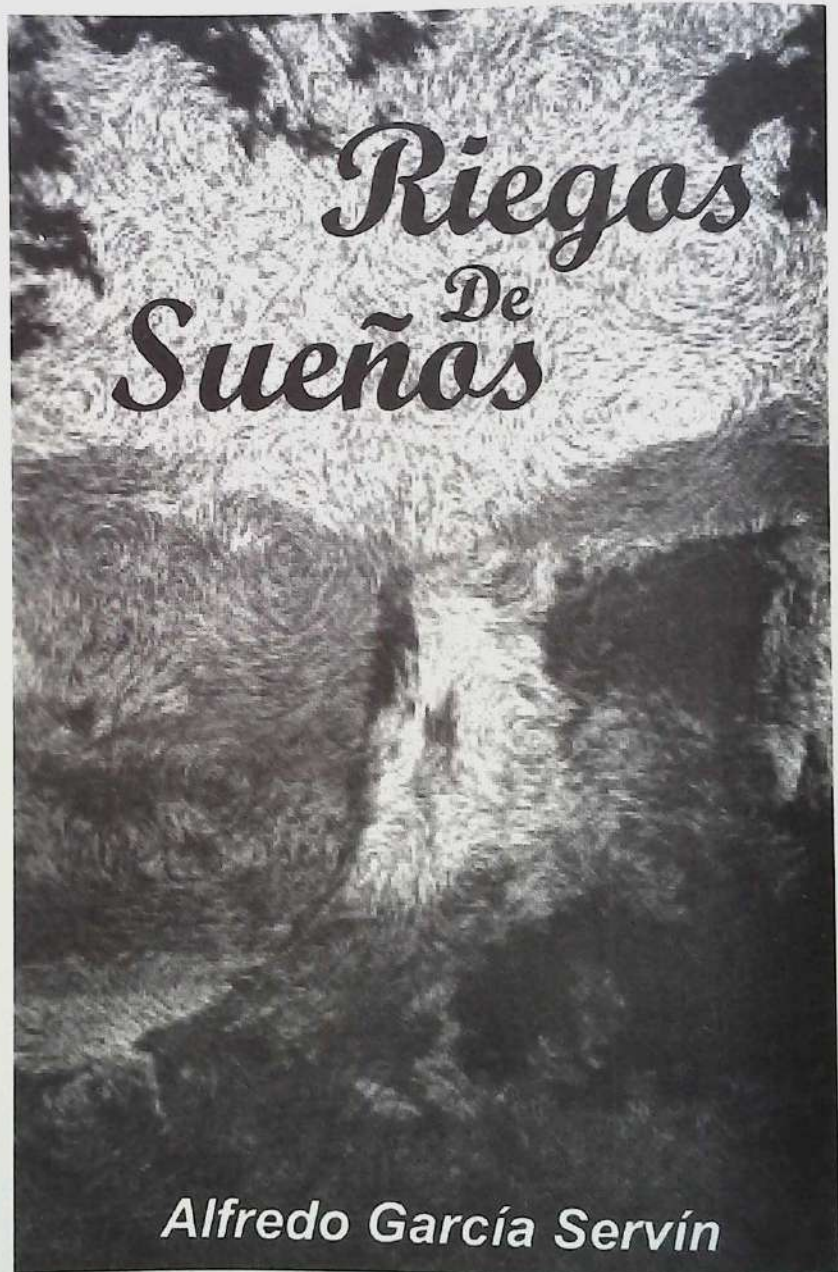
Es una propuesta que ya hemos puesto en juego en el estudio de la textura de un saber singular de las ciencias físicas: el electromagnetismo clásico y, a la par, en una experiencia de lectura que protagonizaron estudiantes de secundaria, bachillerato, ciencias físicas y letras. A través del estudio y experiencia que referimos constatamos el reencuentro de lo bello, es decir el encuentro del arte de la lectura y de la escritura inherentes a la configuración de las obras constitutivas de ese saber con el arte lector desplegado por los estudiantes -partícipes de la experiencia- al implicarse en su textura.

En suma, la investigación que aludimos -queremos subrayar- nos dejó apreciar cómo al dejar leer el modo en el que se van entretejiendo metáforas científicas extendidas en distintos espacios y tiempos, se reabre la opción de que los estudiantes asuman su libertad y responsabilidad para aprender y pensar el saber de tradición científica. Esa reapertura nos ha llevado a pensar en la posibilidad de proseguir el trazado de un saber psicopedagógico que aprecie en todo su sentido el valor, el riesgo, la aventura que, a su vez, es enseñar ciencias físicas, químicas, biológicas. Un saber sustentado en

principios no moral/racionales, ni político/asimétricos, sino en principios filosófico/antropológicos de eminente carácter ético -y estético-, los cuales bien podrían sustentar la posibilidad de recrear los planes y proyección de la educación científica. Y, así llegar a mostrar que, en efecto, la aventura de aprender y pensar el saber de tradición científica como el de otras tradiciones, no puede cesar(se) porque las obras científicas están abiertas a la lectura y, la población estudiantil si que puede leer, aprender y pensar en libertad.

Referencias bibliográficas

- Bachelard, G. (1993) *La filosofía del no: ensayo de una filosofía del nuevo espíritu científico*. Buenos Aires: Amorrourtu.
- Duque, F. (1995) *El mundo por de dentro. Ontotecnología de la vida cotidiana*. Barcelona: Serbal,
- Gadamer, H. (1996) *Estética y hermenéutica*. Madrid: Tecnos
- Gabilondo, A. (1997) *Trazos del eros. Del leer, hablar y escribir*. Madrid: Tecnos.
- Heidegger, M. (1990) *Identidad y diferencia*. Barcelona: Anthropos
- Latour, B. (1993) *A/i/nca hemos sido modernos. Ensayo de antropología simétrica*. Madrid: Debate.
- Lyotard, J.F. (1994) *La posmodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- (2002) *Saber científico y arte lector -en escenarios educativos*. México:UAQ-SEP. En prensa.



*Riegos
De
Sueños*

Alfredo García Servín

Resum

En
ta un
ción in
de las
psicoa
nes" re
Invest
Educa
ría Psi
cologi
tónom
nen la

PO
CUENTE
PARADI
LOGIA.

Lo Indomeñable de las pulsiones¹

Rosa Imelda De La Mora Espinosa
e-mail: rosaimelda@hotmail.com y
imelda@sunserver.uaq.mx

Resumen:

En esta ponencia se presenta un avance de la investigación intitulada "Lo indomeñable de las pulsiones. Un estudio psicoanalítico de las perversiones" registrada en el Centro de Investigaciones Psicológicas y Educativas en la Línea de Teoría Psicoanalítica, Fac. de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro. Se exponen las primeras vicisitudes

sobre el concepto de pulsión, diferente al concepto de instinto, el cual es biológico, en la obra de Freud y en la obra de Lacan, debido sustancialmente a razones de mi formación, para después insertarse en el asunto de lo indomeñable de las pulsiones fundamentalmente en el sexo y en las perversiones en donde el sujeto se ubica como objeto para el goce del otro.

¹ Ponencia presentada en el CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y ENCuentro DE EGRESADOS, LA PSICOLOGÍA FRENTE A LA DIVERSIDAD DE PARADIGMAS UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO, FACULTAD DE PSICOLOGÍA, Querétaro, Qro. México, 24,25,26 de octubre 2002.

En este congreso internacional en donde nos situamos en la psicología frente a la diversidad de paradigmas, es insoslayable el abordaje de algunas cuestiones psicoanalíticas, pues en nuestra facultad, el estudio del mismo es ya una tradición.

Desde que alguien comienza el estudio del psicoanálisis se encuentra con el concepto de pulsiones, palabra poco utilizada en el castellano y que conlleva una serie de vicisitudes de difícil abordaje.

El tema de pulsiones es un asunto eminentemente psicoanalítico. Desde su aparición en la obra freudiana, su sola mención hace referencia a algo psíquico diferente al instinto, en tanto este es biológico y se repite generación tras generación, sin cambios, y no así en lo pulsional en tanto los humanos tenemos algo más allá de lo biológico, de lo... que podría llamarse... animalesco.

Ya en los primeras publicaciones Freud habla de estímulos endógenos², concepto que es el antecedente de lo que después llamará pulsiones. Fundamentalmente Freud utiliza el vocablo alemán *Trieb*, que ha

sido traducido al español como pulsión. Y fue introducido para diferenciarlo del *Instinkt*, y exponer la enorme diversidad de la sexualidad humana así como el *Umheimlich* (lo no familiar, extraño del y en el humano).

La traducción que tradicionalmente se maneja en el ámbito psicoanalítico es pulsión, sin embargo José Luis Etcheverry propone el término que-
rencia,³ en el sentido de eso que siempre vuelve al mismo lugar. Mas allá de estar de acuerdo o no con Etcheverry, lo que es claro son las dificultades que uno se enfrenta con el término de pulsión, pues en ocasiones no es entendida como inconciente e involuntaria sino como conciente y voluntaria.

Pasemos ahora al tema de pulsiones: de 1805 a 1920 Freud propone una clasificación de las mismas como dos fuerzas contrarias; por un lado están las pulsiones sexuales, incluyendo pulsiones de meta directa y de meta inhibida y por otro lado propone las pulsiones del yo, en tanto para él, el conflicto psíquico se ubica entre el yo versus la sexualidad.

En lo que se refiere a la versatilidad del sexo en el ser hu-

²Freud, Sigmund; Proyecto de Psicología; 1895; T. I; O.C. Ed. Amorrortu; Argentina; 1978

³ Conferencias de José Luis Etcheverry en la Universidad de la República Oriental del Uruguay, Facultad de Psicología, Lunes 16 de octubre de 1995

mano, ya en "Tres ensayos de teoría sexual" (1905) Freud define como perversión cualquier conducta sexual cuyo fin no sea la procreación en una cópula genital heterosexual, sin embargo esta definición fue problematizada por el propio Freud al comentar que los humanos, desde niños, tienen una disposición perversa polimorfa en su sexualidad.

En su trabajo clínico, Freud, fue desplegando y me atrevo a decir, develando esta enorme amalgama de posibilidades de las pulsiones, la cual fue plasmando y acotando en diversos textos, desde los clásicos como el "Proyecto de psicología" (1895), la "Carta 52 o 112 a Fliess" (del 6 de diciembre de 1896), "Tres ensayos de teoría sexual" (1905), pasando por "Pulsiones y destinos de pulsiones" (1915), "Más allá del principio del placer" (1920), "El yo y el ello" (1923), Conferencia de "Angustia y vida pulsional" (1932) hasta llegar a "El Malestar en la Cultura" (1929), y otros textos más, entre los que destaca "El problema económico del masoquismo" (1924).

Si bien Freud no fue el primero en plasmar este asunto hiperversátil del sexo humano, en este orden de ideas, por ejemplo son insoslayables los

escritos del inimitable Marqués de Sade (s. XIX), o previo a él "El Decamerón" de Bocaccio (s. XIV) y mucha más literatura de otras culturas ancentrales como las de la India, o la china o hasta la azteca. Lo que si le dio un valor diferente, en Freud, fue la escucha clínica de esta versatilidad e indomabilidad de las pulsiones.

Una cuestión que viene perfilándose cada vez más en torno a las pulsiones, es su carácter de: indomeñable, extraño, siniestro, angustiante, umheimlich diría Freud⁴, que pese a lo cultural se mantiene con una intensidad insospechada, y pese a la voluntad del sujeto aparece y vuelve a aparecer....

Posteriormente a la primera guerra mundial y a la muerte de su queridísima hija Sofie, Freud va a repensar varios de los prolegómenos de su saber, entre ellos revisa de nueva cuenta la teoría de las pulsiones y se da cuenta de que la oposición es incorrecta, pues el yo está de lado de la sexualidad y entonces llamará a todas estas pulsiones el Eros y las opondrá a la pulsión de muerte, relacionada esta última con el Umheimlich en tanto su carác-

⁴ Freud, Sigmund; Lo ominoso; 1919; O. C. Ed. Amorrortu; Argentina; 1978.

ter de silenciosa e indomable⁵ y agrega que reconduce, en este mismo sentido, al ser vivo al estado inorgánico.

Este asunto de lo indomeñable de las pulsiones fue retomado y trabajado por Lacan, ya en Los Escritos 2, en "Del trieb de Freud y del deseo del analista" (1964) explicita como el trieb de Freud no tiene nada que ver con el instinto, y que no es posible confundirse. Lacan avanzó mucho más en este asunto trabajando la relación entre deseo y pulsiones. En el Seminario "Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis" 1964 Lacan diserta como pulsión no es solo otro nombre del deseo, sino como las pulsiones son los aspectos parciales en los cuáles el deseo se realiza, es así como el deseo es uno e indiviso, mientras que las pulsiones son manifestaciones parciales del deseo y también como toda pulsión es pulsión de muerte. Asimismo lo pulsional está íntimamente ligado al ternario RSI, en donde lo indomeñable de la pulsión es en el Real.

En lo referente a las perversiones Freud en "Tres ensayos de teoría sexual" (1905) ya de-

fine la disposición perversa polimorfa del ser humano, desde la más temprana infancia.

Lacan define la perversión no como una forma de conducta sino como una estructura clínica, "Conocemos en el adulto la riqueza sensible de la perversión. La perversión es en suma la exploración privilegiada de una posibilidad existencial de la naturaleza humana, su desgarramiento interno, su hiancia, a través de la que el mundo supra-natural de lo simbólico pudo penetrar. Pero ¿si el niño es un perverso polimorfo, significa esto que es preciso proyectar en él el valor cualitativo de la perversión tal como es vivida por el adulto? ¿Debemos buscar en el niño una intersubjetividad del mismo tipo que la que vemos es constitutiva de la perversión en el adulto?"⁶.

Y continúa: "¿Qué es la perversión? No sólo es aberración respecto a los criterios sociales, anomalía contraria a las buenas costumbres - aunque este registro no esté ausente- o atipla respecto a criterios naturales, a saber, que ella deroga, más o menos, la

⁵ Freud, Sigmund; Mas allá del principio del placer; 1920; O. C. Ed. Amorrortu; Argentina; 1978

⁶ Lacan, Jacques; Seminario 1, Los escritos técnicos de Freud; Clase 17 <relación de objeto y relación intersubjetiva>; 2 de junio de 1954, Folio views, 4.1, versión electrónica

finalidad reproductora de la conjunción sexual. Es en su estructura misma otra cosa."⁷

Cabe mencionar la distinción entre perversión y perversidad, entendida la primera, desde el psicoanálisis como una estructura clínica que implica diversidad sexual humana y la segunda como "suma maldad o corrupción de sentimientos o costumbres"⁸.

Si bien Lacan trabajó las perversiones en relación al Edipo, situación que hace evidente en el fetichismo, en donde el fetiche es un sustituto simbólico del falo faltante en la madre, la llama la "perversión de las perversiones"⁹, y esta situación la hace extensiva a la homosexualidad, al transvestismo y al exhibicionismo como otras perversiones¹⁰. Interesa en este trabajo investigar aún más la relación entre el perver-

so y la pulsión. En la perversión el sujeto se sitúa como objeto de la pulsión, como objeto para el goce del otro, esto implica invertir la estructura del fantasma: a \$¹¹

Si bien Freud acotó que las perversiones eran el negativo de las neurosis, en tanto en las primeras el sujeto hace lo que en las segundas el sujeto fantasea. (Carta 52 del 6 de mayo de 1896), Lacan comenta que la perversión esta estructurada de un modo inverso a la neurosis, pero igualmente estructurada¹²

En cuanto a la clínica Lacan diserta sobre la siguiente una tri-percepción: "En el análisis existe el Otro, y nos damos cuenta del modo en el cual por relación al Otro, se plantea el problema del deseo. No es hoy que volveré sobre la tri-percepción con:

La demanda del Otro	-----	> Neurosis
El goce del Otro	-----	> Perversión
La angustia del Otro	-----	> Psicosis" ¹³

⁷ Lacan, Jacques; Seminario 1, Los escritos técnicos de Freud; Clase 18; El orden simbólico; 9 de junio de 1954, Folio views, 4.1, versión electrónica

⁸ Diccionario Sopena; Ed. Ramón Sopena; España; 1967; p.777

⁹ Lacan Jacques; Seminario 4, La relación de objeto; Clase 11; El falo y la madre insaciable, 27 de febrero de 1957, Folio Views; versión electrónica

¹⁰ Lacan Jacques; Seminario 4; La relación de objeto; Clase 5; Del análisis como bundling y sus consecuencias; 19 de diciembre de 1956; Folio Views; versión electrónica

¹¹ Lacan, Jacques, Kant con Sade, Escritos 2, 1962; Ed. S. XXI, México; 1980.

¹² Lacan, Jacques; Seminario 4; La relación de objeto; Clase 7 Pegan a un niño y la joven homosexual; 16 de enero de 1957; Folio Views; versión electrónica

¹³ Lacan, Jacques; Seminario 12 Problemas Cruciales para el psicoanálisis; Clase 18 del 16 de junio de 1965

Es precisamente este asunto del goce del Otro, lo pulsional en las perversiones en el que me estoy ocupando de problematizar y analizar en esta investigación.

Como uno de los asuntos a problematizar en este trabajo es por ejemplo el asunto del masoquista, siguiendo a Lacan: "...¿Cuál es la posición del masoquista?. ¿Qué le oculta su fantasma? Ser el objeto de un goce del Otro que es su propia voluntad de goce; porque, después de todo, el masoquista no encuentra forzosamente -como un apólogo humorístico ya citado aquí lo recuerda- a su partenaire. ¿Qué encubre esa posición de objeto sino el alcanzarse a sí mismo, proponerse en la función del andrajo humano, de ese pobre desecho del cuerpo separado que aquí se nos presenta? Y por eso digo que la mira del goce del Otro es una mira fantasmática. Lo que se busca, es en el Otro la respuesta a esa caída esencial del sujeto en su miseria última, y que es la angustia. ¿Dónde está este otro del que se trata? Tal es la razón por la cual se produjo en este círculo el tercer término, siempre presente en el goce perverso: aquí reaparece la profunda ambigüedad en la que se sitúa una relación en apariencia dual..."¹⁴ en donde

puede notarse que la complejidad del goce perverso es tal, que jamás podrá ser tratada como algo lineal o normatizado.

Es imprescindible hacer mención de cómo para Lacan todas las pulsiones son sexuales y toda pulsión es pulsión de muerte: "La pulsión en cuanto que representa la sexualidad en el inconciente no es nunca sino pulsión parcial. Esta es la carencia esencial, a saber la de aquello que podría representar en el sujeto el modo en su ser de lo que es allí macho o hembra"¹⁵, "El sujeto hablante tiene el privilegio de revelar el sentido mortífero de ése órgano, y por ello su relación con la sexualidad. Esto porque el significante como tal, al tachar al sujeto de buenas a primeras, ha hecho entrar en él el sentido de la muerte. (La letra mata, pero lo aprendemos de la letra misma.) Por esto es por lo que toda pulsión es virtualmente pulsión de muerte"¹⁶

Es así como para él, toda pulsión es pulsión de muerte en tanto persigue su propia extin-

¹⁴ Lacan, Jacques; Seminario 10 La angustia; Clase 13 del 6 de marzo de 1963

¹⁵ Lacan Jacques; Escritos 2; Posición del inconciente; marzo de 1964, Ed. S. XXI; México; 1980; p.828

¹⁶ Lacan, Jacques; Escritos 2; Posición del inconciente; marzo de 1964, Ed. S. XXI; México; 1980; p.827

ción, envuelve al sujeto en la repetición y es un intento de ir más allá del principio del placer, hasta el reino del goce excesivo, en el que es experimentado como sufrimiento.

Para finalizar estos antecedentes y justificación es insoslayable retomar como dice Lacan. "Subrayo que la pulsión no es la perversión"¹⁷, en tanto lo pulsional es humano esta en neurosis, psicosis y perversiones, solo me ocupo en esta investigación de estas últimas.

Objetivos: Como objetivo se me hace imprescindible documentar la temática de las perversiones en psicoanálisis sobre todo en la actualidad, un estudio que difiere, en suma, de la sexualología que realiza clasificaciones y normativiza las perversiones a diferencia del psicoanálisis que trabaja en la singularidad de caso.

Materiales, Muestra, Métodos:

Para quienes nos dedicamos al psicoanálisis, en tanto saber distinto a la psicología pero con cabida en la universidad, en virtud de su carácter de universalidad, sabemos de

las dificultades que conlleva el adaptarse a modelos de conocimiento de otras disciplinas, y/o ciencias y/o saberes. En cuanto a que esta investigación es en primer término básica se propone lo siguiente:

En cuanto a la metodología estoy intentando construir un escritura que vaya perfilando las conclusiones del recorte de lo investigado, una escritura que vaya entrecruzando las nociones correspondientes de los autores, y que vaya mostrando también las diferencias entre los autores, así como con lo que los escritos llamados "perversos" exponen de sí mismos en los textos recopilados, es decir un desciframiento de estas escrituras retomando el paradigma RSI en donde: Transliteración, transcripción, traducción respectivamente siguiendo a Allouch en "Letra por Letra" (1994).

Estoy haciendo el seguimiento de, en primera instancia, el concepto de pulsiones en Freud y Lacan para posteriormente insertarme con otros autores como Allouch, Bersani y Sade para el seguimiento de las perversiones.

Una vez finiquitada esta investigación, tengo la intención de introducirme a un pasaje a lo clínico, pues es ahí donde esta la esencia del psicoanálisis.

¹⁷ Lacan, Jacques; Seminario 11, Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis; Clase 14, La pulsión parcial y su corto circuito; 13 de mayo de 1964; Folio Views 4.1, versión electrónica

Referencias Bibliográficas

- Anónimo; Kama Sutra; Ed. A.T.E.; Barcelona; 1980
- Allouch, Jean; Acoger los gay and lesbian studies; Litotral No. 27; ELP; Argentina; 1999
- Allouch, Jean; Letra por letra; ELP; Argentina; 1984
- Allouch, Jean, El psicoanálisis, una erotología de pasaje; Ed. Litoral, ELP, Argentina, 1998
- Allouch, Jean; El sexo de la verdad; Erotología Analítica II; Cuadernos de Litoral, ELP, Argentina, 1999
- Allouch, Jean; Perturbación en Pernepsi, en Litoral No.15, ELP; Argentina; 1994
- Allouch, Jean; ¿Soy alguien o qué? Sobre la homosexualidad del lazo social; Litoral No. 30; ELP; Argentina; 1999
- Bersani, Leo; ¿El recto es una tumba?; Cuadernos de Litoral; ELP; Argentina: 1999
- Bersani, Leo; Homos; Ed. Manantial; Argentina; 1998
- Bersani, Leo; Socialidad y Sexualidad; Litoral No. 30; ELP; Argentina; 2000
- Bocaccio; Giovanni; El Decamerón; Editores Mexicanos Unidos; México 1992
- Dör, Joel, Estructura y Perversiones, Ed. Gedisa; Argentina; 1988
- De Sade, Marqués; Obras Completas, EDASA; México; 1985
- DSM-IV Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales; APA; México; 1995
- Etcheverry, Jose Luis; Conferencias en la Universidad de la Republica Oriental del Uruguay, Facultad de Psicología, Lunes 16 de octubre de 1995
- Fallend, Karl; Peculiares, Soñadores, Sensitivos, Actas de la Asociación Psicoanalítica de Viena, 1919 a 1923, Ed. Ministerio Federal de Ciencia, Comunicación y Arte; Austria, 1997.
- Federn Paul, Actas de la Sociedad Psicoanalítica de Viena. Vol. I y II; Ed. Paidós
- Foucault, Michel; Historia de la sexualidad; Ed. S.XXI; Tomos I, II y III; México; 1998
- Foucault, Michel; Caricias de hombre consideradas como un arte; Litoral No. 27; ELP; Argentina; 1999
- Freud, Sigmund; Cartas a Wilhelm Fliess; Amorrortu Editores; Argentina 1994
- Freud, Sigmund; Obras Completas; Ed. Amorrortu; Argentina; 1978
- Freud Sigmund; Obras Completas; "Freud total" 1.0 (versión electrónica); Ed. Nueva Hélade; 1995
- Internet.
- Lacan, Jacques; Escritos; Ed. Siglo XXI; México; 1980
- Lacan, Jacques; Seminarios; Ed. Paidós; México; 1980

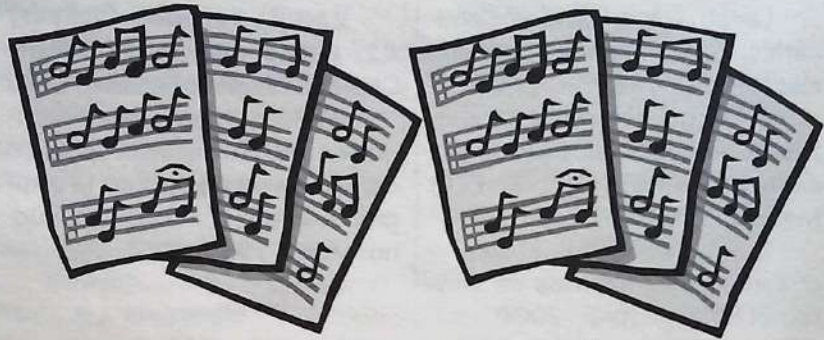
Lacan, Jacques; Los Seminarios; Folio Views 4.1; versión electrónica; 1999

Pasternac, Marcelo; La confusión de Babel; en Revista Me cayó el veinte... No. 3; ELP; México; 2001

Quignard, Pascal; El sexo y el espanto; Cuadernos de Litoral; ELP; Argentina; 2000

Varios Revista, Ornicar? #1; Publicación periódica del Champ Freudien; España; 1980

Winkler, John J.; Las coacciones del deseo; Antropología del sexo y el género en la antigua Grecia; Ed. manantial; Buenos Aires 1994



sintoniza

LA VOZ DEL SUPAUAQ

Miércoles

14:00 a 14:30 horas

Radio Universidad

580 AM y 89.5 FM



**Conduce:
Alfredo García
Vargas**



QAQ

rcía

CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA

ARTÍCULO 1.º

La República de Chile es una república democrática de carácter unitario, representativa y descentralizada, fundada en la libertad, la justicia social y la solidaridad.

El poder reside en el pueblo chileno, quien lo ejerce directamente o a través de sus representantes.

La soberanía reside en el pueblo, quien elige a sus representantes para el ejercicio del poder.

El poder ejecutivo corresponde al Presidente de la República, quien es elegido por el pueblo para un periodo de cuatro años.

El poder legislativo corresponde al Congreso Nacional, integrado por el Senado y la Cámara de Diputados.

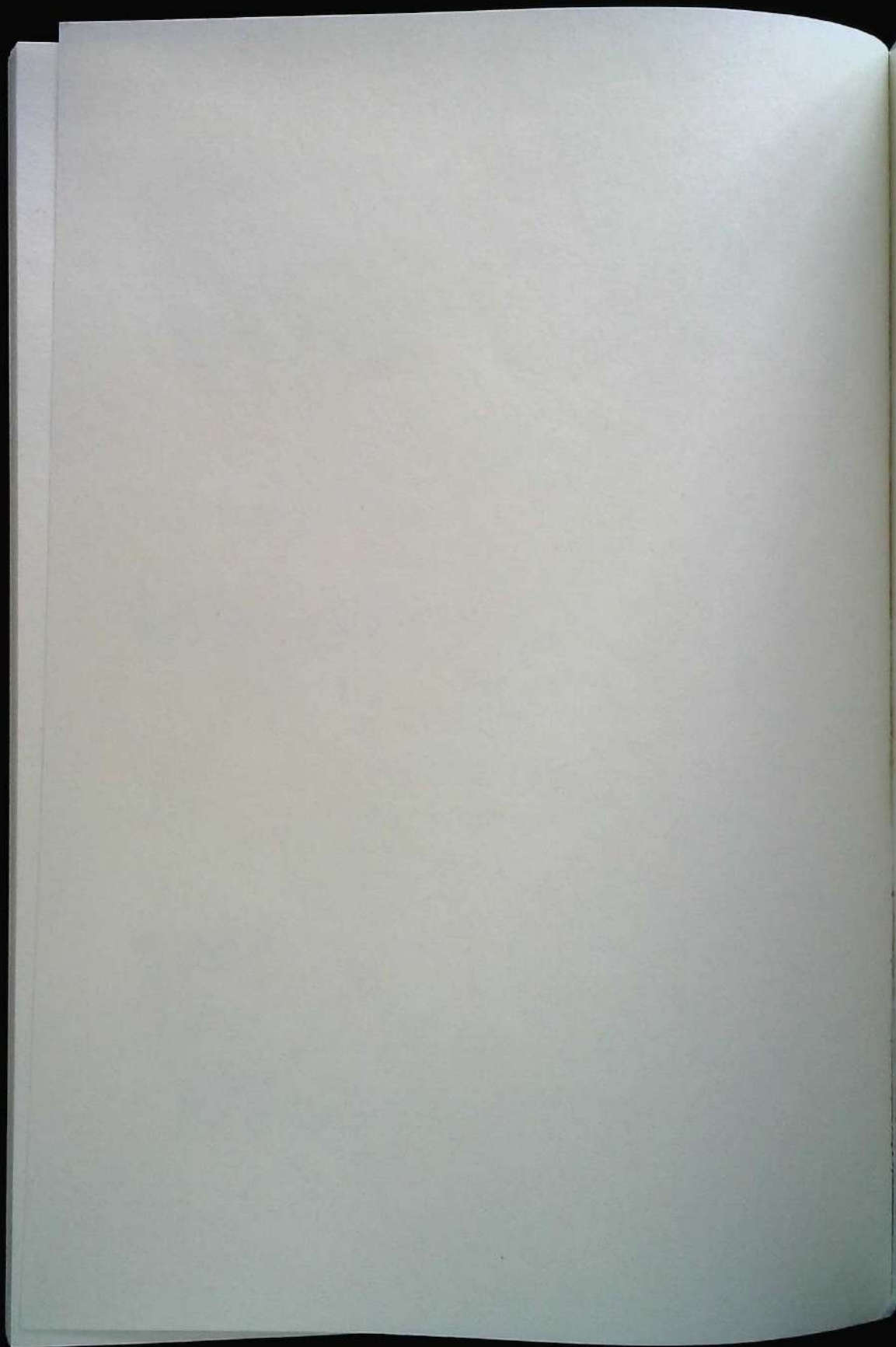
El poder judicial corresponde a la Corte Suprema y a los tribunales de instancia.

El poder municipal corresponde a los municipios, quienes son autónomos en su gestión.

El poder regional corresponde a las regiones, quienes son autónomas en su gestión.

El poder local corresponde a los comunales, quienes son autónomos en su gestión.

El poder indígena corresponde a las comunidades indígenas, quienes son autónomas en su gestión.



1. Los
y el
caso
ante
una
insti
publ

2. Se
de
en

3. D
o
m
m
t
E
o
p

4.

5.

6.

LINEAMIENTOS TÉCNICOS QUE DEBERÁN CUMPLIR LOS ARTÍCULOS PARA SU PUBLICACIÓN EN LA REVISTA

Superación
Académica
S U P A U A Q

1. Los trabajos deberán ser inéditos y estarán sujetos a dictamen. En caso de haberse publicado con anterioridad deberá presentarse una autorización por escrito de la institución que previamente lo publicó.
2. Se anexará ficha de identificación del autor (nombre, dirección, teléfono, e-mail, institución, etc.)
3. De cada trabajo se entregará original (si la impresión es en matriz de puntos, deberá imprimirse a doble pasada), en tipo de letra Arial a 12 puntos. Deberá entregarse un disquete con el texto capturado en procesador de textos Word 6.0 ó superior para Sistema Operativo Windows.
4. Es indispensable que los artículos se acompañen de un **resumen** y de un **abstract** (resumen en inglés) no mayores a 250 palabras cada uno.
5. Los cuadros, tablas, imágenes, gráficas, etc., deberán anexarse por separado y debidamente numeradas.
6. La extensión de las colaboraciones no deberá ser mayor de 30 cuartillas mecanografiadas a doble espacio.
7. Las notas se presentarán en el cuerpo del documento (al pie de la página) debidamente numeradas.
8. Las referencias bibliográficas deberán ajustarse al sistema Harvard (ej. Brunner, J:J: 1990;161)
9. Al final del trabajo se presentará la bibliografía con las obras consultadas de la siguiente manera: Nombre del autor (por apellido). Título del libro (cursivas). Lugar. Edición (de la segunda en adelante). Editorial. Páginas.
Ejemplo: WHITE, Sarah, *Mercadotecnia Fácil*, México, Ed. Prentice Hall, 1997. pp. 187-265.
En caso de consulta a páginas web la fuente se citará de la siguiente manera: Título de la página, dirección de Internet (en negritas), fecha de la última consulta en el orden mm/dd/aaaa.
Ejemplo: Welcome to Annoyances.org.
www.annoyances.org.
12/11/1999.
10. Los artículos firmados son responsabilidad de los autores.
11. Se autoriza la reproducción siempre y cuando se cite la fuente.



por una auténtica comunidad universitaria

SUPAUAO
2000-2002