

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RIOS

*FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION Y
COMUNICACION SOCIAL*

Asignatura "PROBLEMATICA FILOSOFICA"

PROPUESTA ACADEMICA 2011

Profesor: CARLOS L'HEUREUX-

INDICE

I-	INTRODUCCION.....	3
II-	FUNDAMENTOS Y METODOLOGIA.....	4
III-	PROGRAMA DE LA ASIGNATURA.....	14
IV-	TRABAJOS PRACTICOS.....	18
V-	REGIMEN DE PROMOCION Y EVALUACION.....	20
VI-	INSERCIÓN DE LA ASIGNATURA EN EL PLAN DE ESTUDIOS.....	21
VII-	ACTIVIDADES DE INVESTIGACION.....	22
VIII-	ACTIVIDADES DE EXTENSION.....	32
IX-	ORGANIZACIÓN DE LA CATEDRA Y PERFECCIONAMIENTO DEL EQUIPO DOCENTE.....	33
X-	BIBLIOGRAFIA GENERAL Y DE CONSULTA.....	34

INTRODUCCION

Esta propuesta posee dos caracteres distintivos que es necesario clarificar previamente a toda su redacción.

La primera es que se trata de una experiencia inter o transdisciplinaria, que es como se entiende la noción de “problemática” o de problematizar los temas trabajados en el presente programa. Esta experiencia será reseñada y ajustada para alumnos de año introductorio en el siguiente parágrafo dedicado a los fundamentos y a la metodología de enseñanza de esta asignatura.

La segunda tiene que ver con la organización de la cátedra, la preparación y vinculación pedagógica del equipo docente, que en este caso lo componemos el titular responsable y la profesora Jefa de trabajos prácticos. Cada integrante trabaja **un registro diferente del programa:**

El titular trabaja el registro problemático propiamente dicho, que figura como tal en cada una de las unidades, y no trabaja la historia de la filosofía que figura como registro histórico de cada unidad respectiva. Inversamente,

la Jefa de trabajos prácticos imparte la historia de la filosofía, sin acometer la transdisciplina. Ambos registros se articulan por la fase del método histórico-problemático que consiste muy simplificada en correrse ante cada ejemplo, del problema a la historia, para regresar del escenario histórico nuevamente al problema. Esta última tarea es responsabilidad del dictante de las clases teóricas.-

II- FUNDAMENTOS Y METODOLOGIA.-

Problemática y Programática para alumnos de año introductorio.

En su libro “Perspectivas del Hombre”, Roger Garaudy nos decía: “La vida nos plantea sus problemas, la filosofía solo intenta responderlos”. Podríamos adoptar ésta definición de filosofía como de principio, de inicio, de principiante.

Por cierto, cuando este autor expone las perspectivas que para él se le presentan al hombre, lo hace suponiendo al hombre eurooccidental, lo cual no sería para mi una limitación garrafal y condenable, sino simplemente una limitación que tal vez no sea tan simplemente superable.

Sí en cambio, es asombroso a mi juicio, que las perspectivas sean tipificadas en tres “ismos” de carácter filosófico-religioso, y que cuando lo leí en su momento me parecían actuales e insoslayables.

Digo hoy que me es asombroso por cuanto hace mucho tiempo que los “ismos” parecen haberse desintegrado en mi vida, talvez en el mundo, y sin ninguna duda en mi experiencia docente.

En su lugar fueron apareciendo las inquietudes por estudiar todas y cada una de las ciencias llamadas sociales, en la medida de una mínima o suficiente información, y en la medida que el tiempo y las capacidades me lo fueron permitiendo.

También en su lugar, la noción de “perspectiva” se me fue diluyendo en tanto no parece encontrarse ningún saber preconstruido que esté allí para guiarnos, o bien yo me he investido de cierto escepticismo como para no verlos con claridad.

Percibo sí, con nitidez el marasmo ideológico de la que todos hablan, y en mi caso, algunos núcleos, nudos o nodos que persisten a modo de problemas permanentes, como si el tiempo y la historia casi no hubiesen transcurridos, y en el conflicto o la resolución de los mismos se nos va la vida.

Desde la situación profesional de encarar una asignatura problemática para jóvenes de grado introductorio, y teniendo en cuenta que dichos jóvenes se capacitan para tecnificar y asesorar en la reconversión

educativa que todo esto implica, no me fue difícil conjugar estos núcleos problemáticos de la que no parece sencillo enajenarse, con el estudio de la multiciencia a que me refería. Multiciencia y otros saberes que hoy por hoy se encuentran en amplio espectro de investigación y de divulgación. Están de alguna manera mucho más proliferados y más a la mano que hace solo treinta años por designar solo un tiempo muy relativo.

No me fue difícil al menos como propuesta, asociar problemática con multi-inter-transdisciplina, y hacer converger a éstas sobre los núcleos problemáticos dando lugar (no es invento mío) a lo que puede llamarse método convergente transdisciplinario.

Si bien la idea me parece estimulante, al punto de cultivarla desde hace unos veinte años, las dificultades fueron muy exigentes y se presentaron al el primer paso.

La más urgente es discriminar cuál es un problema fundamental (digamos filosófico) y cuál no lo es, o lo es en menor medida.

Dada la aparente confusión de las representaciones que nos hacemos o que se nos hace de nuestra vida y del mundo, el primer objetivo de la cátedra es lo que llamamos **discriminación fundamental**.

Es desde luego también el comienzo de la metodología de trabajo y consiste en extraer los grandes problemas, separando los superfluos de los derivados, tratando de relevar y organizar lo más posible a los más dominantes problemas de vida, que muchos reducen a discursos que le son dichos al joven, y nos son dichos a todos desde diversos lugares, los que con mayor o menor incidencia los traemos oídos, escuchados.

Para diseñar un registro ejemplar de lo que nosotros entendemos por problemas de vida, cabría proseguir con un sondeo de aquellos temas que para cualquier cientista o filósofo de hoy, que no se encuentre atado a cuadros estrictamente académicos y unidisciplinarios, podrían elegirse entre cuestiones tales como:

1)- La angustia manifiesta o latente por el sentido de la vida y de la muerte en tanto signada por esta última. Esto es, el estado de conciencia y el sistema de simbolizaciones o representaciones “sagradas” que conlleva.

2)- El trabajo-alimento y todo el esfuerzo cognitivo y tecnoeconómico necesario para producir y reproducir la vida.

3)- La sexualidad, la afectividad, y los complejos éticos y sexoafectivos primarios y violentos, que conforman la tensión imaginaria del odio y del amor.

Desde luego que éstos están muy cruzados entre sí y a ellos van anudados un conjunto de temas capitales y tan imprescindibles como aquellos, sin los cuales parece que no se puede pensar nada.

Sin embargo, la sospecha que tenemos quienes hemos incursionado en cierta variedad de las “Ciencias del Hombre” es que no son tantos ni tan

difusos como pudieran parecer en el hacinamiento de las sustituciones y enajenaciones a que han devenido, sino que equivalen al trípode fundamental porque se asientan todas las culturas humanas, y a su vez, como correlato simbólico de estructuras esenciales genéricas.

Si esta es una noción medular y extractada de lo que nos sucede, una **noción filosófica** de los mismos, lo es en tanto **el método o el modo de tratamiento de los mismos**. Por tradición se definió a la filosofía como “actitud hacia”, como “modo de pensar”, como “discurso especial”, pero nunca se salieron de los mismos temas, por lo demás, los mismos temas de los relatos más primarios de que tengamos noticias.

Un aspecto esencial del método problemático (también tipificado como hologramático, recursivo, complementario o complejo), es el apelar permanentemente a las formas originarias o modelos primarios de la culturaleza, los que dan cuenta de la organización por igual, tanto de lo que llamamos espíritu -mente- como naturaleza -organismo.

Está de más aclarar que el método problemático en pedagogía, que yo lo asimilo al convergente transdisciplinario o complejo en epistemología, es posible enunciarlo una vez abolida la diferencia barral entre Naturaleza y Cultura, que fue dogma de la ciencia hasta la primera mitad del siglo XX.

Es por eso que en el presente programa adquieren tanta importancia el relevamiento y ejemplificación de los relatos y comportamientos más primarios del hombre, por los que, como lo muestran hartamente las investigaciones actuales, los orígenes echan más luz que toda mirada directa a una vida ya históricamente dañada.

Por más que éstos orígenes ya no sean venerados sino estudiados y comparados, el recurso a los **modelos primarios** tanto para las ciencias sociales como para las naturales, no son el único recurso del que se nutre un tratamiento actualizado de éstos “eternos” problemas.

El aspecto señalado del método puede calificarse de regresivo-progresivo. Aunque enunciado con este título por J. P. Sartre en sus “Cuestiones de Método” para significar las complejas mediaciones entre la existencia y la historia, nosotros la utilizamos para regresar desde la situación presente (cada vez más paradójal e ininteligible) a la mayor cantidad posible de referencias al modelo primario, y luego progresar nuevamente hacia la situación actual.

No obstante el **recurso más importante del que siempre se jactó la tradición filosófica** en las múltiples veces que autodefinió su trabajo, fue la globalidad, la mirada elevada, abarcadora, distante, totalizadora, integradora.

La filosofía siempre intentó coleccionar todo el saber de su tiempo. Esto fue resultando imposible en la medida que los conocimientos (sobre todo

las ciencias euromodernas) se fueron acumulando hasta llegar a la explosión de los últimos tiempos.

Por eso hoy, la transdisciplina, lastrada sobre los problemas fundamentales de la vida sería la heredera de los viejos sistemas, aunque está claro que la pretensión integradora debe reducirse a lo posible, esto es, muy lejos de lo que pretendió la filosofía en los tiempos históricos.

Por lo tanto, cuando citamos que la filosofía intenta responder a problemas de la vida, nosotros entendemos una tarea primordialmente transdisciplinaria. La filosofía no tiene más campo propio, eso pertenece a un arcano histórico por la sencilla razón que no hay ninguna unidad del saber en la sociedad avanzada.

Las investigaciones se multiplican geoméricamente y hay que coleccionarlas y articularlas sobre cuestiones muy recortadas. Hay que mirar para el costado, es decir no solo para lo que profesionalmente fuimos capacitados, pero ya sin la ambición abarcadora de los “ismos” a que me refería. Todo eso terminó, la era de la informatización genera hiperacumulación, su unidad es puramente formal, de ninguna manera aspira a la más mínima articulación de sentido hacia los tiempos reales de la persona, salvo la de expandir un gigantesco mercado de objetos y conocimientos que la sujeta en la parálisis de la fascinación, en el juego de posesión y desposesión ilusoria de los mismos.

La masa de artículos y mensajes llega a tal límite que hace síntoma en muchos aspectos regresivos que tendremos oportunidad de analizar durante el curso. Ejemplo de ello es la increíble proliferación de las sectas neo-religiosas, o simplemente como nos confiesan muchos alumnos: “la letra de una banda de rock me dice mucho más que todos los discursos científicos, políticos y religiosos juntos”.

Pero a partir del paradigma de la complejidad, por el cual el todo está también en las partes y todo está en todo y recíprocamente, es imposible generar una reflexión integradora sin la colección de todos los conocimientos posibles lanzados como variables convergentes a cualquier tema, punto, campo o espacio de la vida o del mundo de que se trate.

Filósofos de todas las latitudes dijeron que no hay objeto, como no hay sujeto, sino redes relacionales, multiconocimientos que se organizan en haces según como se vayan presentando las dificultades. Esto es común a las ciencias como a la filosofía, puesto que si la vida era la que “planteaba” los problemas, la filosofía **no hace más que emularla en el terreno del conocimiento**, y a una actitud puramente tética de enunciar las cuestiones fundamentales sobrevino siempre la propiedad de algún método privilegiado para abordarlos desde los conocimientos disponibles.

Ahora no existe camino privilegiado alguno, “todo vale”, como dice Feyerabend, solo que la complejidad nos obliga y posibilita un método que

es el antimétodo tradicional. Las recetas privilegiadas eran posibles solo porque la vida no estaba anegada en la macrocivilización, y por lo mismo, tampoco existían las riquísimas dispersiones de las investigaciones actuales.

Entonces la filosofía no puede ser otra cosa que el campo articulador de todas las hipótesis disponibles, tanto de las ciencias “sociales” como “no sociales”, distinción que también ha caducado por el propio avance de la investigación. Solo de una transdisciplina puede afirmarse. Esto es: en la construcción de conceptos nómades que la caracteriza.

Ninguna variable puede ser ya desechada: la literatura, el arte, la religión, la fantasía..., esto es estar en las antípodas del método positivo aunque se continúe desde luego, utilizando los “instrumentos” de él como de cualquier otro.

Cuales son los límites y pautas de ésta intervención multidisciplinaria en el trabajo de cátedra?. En principio ninguno. No arribar al vacío o al disparate, queda medianamente conjurado por el hecho que enseñamos desde un instituto oficial y en proyecto de grado universitario. (ver para esto punto 7mo.: “actividades de investigación”) El pensamiento complejo que pretende actualizarse en la mayor cantidad de registros de conocimientos disponibles, es un pensamiento de riesgo; informa permanentemente, ayuda a la reflexión y siempre retotaliza provisoriamente.

Este curso no es un programa de difusión masiva, no es un templo o ámbito de prédica, no es un debate informalizado por la catarsis de las ideas u opiniones. Esta es una Facultad de ciencias y nosotros seríamos, según Foucault, individuos dominados por su lenguaje.

La transdisciplina es una **imperiosidad metodológica**, no necesita mayor fundamento epistemológico que el estado mismo a que ha llegado la complejidad y la fragmentación del saber, así como el estado institucional de reconversión educativa que lo primero implica.

Pedagógicamente, el trabajo transdisciplinario se sitúa simultáneamente a otras fases o caracteres del método que se enunciaron o se enunciarán. Esto supone una fase de apertura o de abreacción problemática, en la cual se especifican y tecnifican los metalenguajes en el alumno, dispersándolo desde sus interrogantes propios e inmediatos, hacia el plano de los desarrollos teóricos o científicos correspondientes e intervinientes.

El objetivo es situar el trabajo de aprendizaje en el centro de todas las posibles investigaciones y contextuaciones que hagan a cada problema en cuestión. El método no “cierra”, es decir, no converge sino en la medida en que se agregan y desagregan variables en un conjunto crítico.

Enunciados así como lo fueron en principio las cuestiones capitales de la vida, cabe distinguir con mucha notoriedad lo que es una problemática (ya diseñada) de una programática, esto es, la versión de una temática para la enseñanza (introdutoria) de la filosofía.

Esta, como habíamos dicho, **es una colección de problemas de vida previa discriminación fundamental y tratamiento transdisciplinario**. Esto supuso obviamente, una coextensividad (incluso identificación) metodológica entre la vida y el conocimiento y por lo tanto entre las ciencias y saberes de la vida y las ciencias del conocimiento.

Abordar los problemas de la vida equivale a abordar los problemas del conocimiento y ambos hechos, “lo vivido” y “lo conocido” son perpetuamente trasvasables. La arcaica gnoseología se ha permutado por lo que fue en realidad sus orígenes: vivir es tropezarse, preguntarse, responderse, inquirir, adquirir, procesar, computar, etc... ya sea que se trate de la fabricación de un instrumento, de un conflicto amoroso, o ante el espectáculo de la muerte.

Esto es consecuencia de la desintegración y de la nueva reintegración de las viejas ciencias sociales en un cuadro de registros y articulaciones mucho más vasto del que solo hace cuatro décadas, las ciencias sociales no se permitían. Por eso es que la problemática mentada no está constituida exclusivamente por lo que sería una teoría del Temor, una teoría del Trabajo y una Erótica. Estas equivaldrían a la traducción literal de los “problemas vividos”. En estos centros se ingresa de hecho apenas se problematiza, pero a un nivel institucional es posible y necesario convertirlos a sus modos científicos de tratamiento de acuerdo a exigencias académicas como la evaluación, esto es, una programática.

El programa de esta asignatura queda por lo tanto sumergido en las formas diversas de saberes en que nuestra vida se anega. Tal como se diga o se sepa a sí misma y al mundo, así serán los modos de saberes practicados. Pero a la inversa del método semiológico, por ejemplo, la vida no es reducida a una forma de conocimiento excluyente, sino que los conocimientos son decididamente dictaminados por las condiciones que constituyen a aquella.

Un proyecto programático sería entonces:

1)- El tratamiento de los saberes disparados desde el terror elemental. Ideas y Creencias en tanto órdenes simbólicos. Este abarca el dominio de lo trascensible, cierto y creíble en todas sus formas: consciente, inconsciente, metafísico, sobre o intra-natural, subreal y fantástico.

El temor humano se caracteriza por argumentar todo lo que no tiene sentido, desde el quiebre original de la conciencia, fabulando y negando por medio de la construcción comprensiva y explicativa del mundo, pero del que previamente se ha inscripto su aplastante condición. Es propio

entonces que a este saber lo nombremos con el término "Mitos" como se lo viene usando para complementarlo y contraponerlo al "Logos".

2)- El estudio de los órdenes lógicos, esto es, las ciencias o disciplinas que estudian la factura de las llamadas operaciones formales de la manualidad, del pensamiento y del lenguaje. La fase del cómputo que hace a las operaciones inteligentes o tecno-rationales. Al igual que la unidad anterior, los problemas vitales aparecen, pero esta vez no como respuesta al silencio, sino como resolución operativa y de resultados acumulativos. Empujados no por el sinsentido sino por la necesidad.

Este saber no exige ser reinventado, repetido y resignificado permanentemente como el anterior, sino que se presenta empiro-organizado desde los comportamientos primáticos hasta las máquinas inteligentes, pasando sobre todo, por los problemas de vida dichos o pensados desde la Ciudad, o discurso ordenado según la Ciudad-Estado griega de la época clásica.

En esta unidad de Lógica se perciben distinciones importantes del método.

En primer lugar, el trabajo humano es tomado en su estructura operativa misma, si se quiere genérica o universal, (empírica-técnica - lógica) y sus conflictos con los campos de las creencias, de la violencia y de la vida sexo-afectiva. No es tomado desde el lugar de la acumulación/escasez hasta la culminación del curso, o bien tratado en paralelo, simplemente porque así corresponde a un problema avenido históricamente y no al modelo primario.

En otro orden, se trata de escindir una teoría de la razón como operación (común a todas las formas de vida, la humana incluida) de la razón como discurso. Esta distinción proviene de las ciencias biocognitivas e irrumpe en las ciencias históricas y del lenguaje en las décadas de los 60 y 70.

La especie humana ya no será más testigo de la razón. Esta será operativa-intelectiva, que compartimos con los animales en orden al trabajo, a la técnica y a la ciencia; o bien será la formalización de un lenguaje (el greco-europeo) solo compartido **por una civilización entre miles de culturas**, y que hace que nosotros, y solo nosotros, hablemos como hablamos y pensemos como pensamos por motivos estrictamente históricos.

El interrogante problematizador en esta cuestión puntual del "nosotros" sería formulado más o menos así: Porqué cierta humanidad europea, francamente minoritaria, operando con los mismos dispositivos computantes (lógicos y simbólicos) que el resto, logra instrumentar y aislar un lenguaje organizado a través de la forma, y por estas mismas formas -

lógicas- organizar la Ciudad, la Ley y la Máquina, y por ésta máquina alzarse con el dominio del mundo.

3) El estudio de los saberes provocados por el deseo, en los cuales, a diferencia del orden simbólico, no inscribe realidad alguna.

Fuera de todo límite y condición, la volición imaginaria humana, se pone en las formas más aparentemente antagónicas (amar y violentar), y despliega representaciones que no son simbólicas ni formales, sino alucinatorias. Le llamamos Erótica y Polemática, esto es, teoría de la sexo-afectividad y la violencia humanas.

El diseño de esta unidad no se agota en estos títulos. La condición deseante es más propia del existente (entiéndase del individuo singular) a diferencia de la mítica y de la lógica que son preeminentemente colectivas.

La imaginería humana se autonomiza bastante (algunos dicen absolutamente) de los procesos de trabajo, de pensamiento o de verbalización. Parece pulsionada más por energías propias del organismo que se filtran a nivel cortical o subcortical, que por las autorregulaciones alimentarias (por poner un ejemplo de necesidad), o por exigencias angustiosas del espíritu (o del cerebro-espíritu). En todo caso han sido descritas repetidamente en la historia de la ciencia como catexias o cargas que se autorregulan por medio del sexo, la ira, los afectos, o por formas más complejas y sublimógenas como la piedad o la hiperlaboriosidad.

En la historia de la filosofía, los tratados sobre las pasiones no parecen ocupar un lugar relevante, probablemente por las valoraciones o prejuicios de quienes escribieron esta historia. Pero la sociedad mediatizada parece haber arrancado definitivamente al amor y a la guerra de aquellos privilegiados lugares que ocuparon en la constitución de las culturas humanas, y las imágenes que convocan todo tipo de proyecciones e identificaciones se desparraman por todo el ámbito cultural. Motivo por el cual hace síntoma generalizado, y ofrece la posibilidad pedagógica de trabajarlo profusamente con el alumno, como quien está inmerso en la civilización de la imagen.

Esta programática así enunciada exige una considerable cantidad de aclaraciones teóricas y metodológicas que equivaldrían a la exposición de un curso completo. No obstante señalaré lo más significativo a los efectos de poner a la investigación la propuesta académica en su conjunto, aunque el método problemático, con sus fases de discriminación fundamental y convergente interdisciplinario, lo vengo ejerciendo desde hace 18 años (ver investigación de cátedra) con permanente modificaciones y ajustes.

Para poder entender más cabalmente algunas distinciones aquí afirmadas y al mismo tiempo la correlatividad del conocimiento y lo viviente-problematizante, hay que repasar el valor que para la ciencia y la filosofía tienen hoy por hoy, lo que hemos llamado **modelos primarios**.

Hace ya décadas que las ciencias llamadas sociales o humanas percibieron el extravío caracterizado entre otras cosas, por un retorno o regreso a formas primarias de comportamiento, aunque estas se presentaran escenificadas por toda una cultura soft o instrumentada por los sistemas más tecnificados.

Más que una añoranza consciente, se presentaba como una compulsión regresiva y repetitiva eminentemente ritual, o peor aún, como dicen los sociólogos: “estereotípica”, propia del hombre perdido. Esto es, actuación pura de huida hacia “atrás” o “adelante”, jugando con un imaginario desnudo y despojado de historia. Compelido hacia los orígenes, o bien hacia el mundo de después de la catástrofe. Fuga incierta que no atina a emparentar o anclar en alguna referencia segura a la totalidad del orden simbólico enunciado y comportado. (Ver C. L'Heureux. 2000- "Mito e Historia"- Humanidades y Artes Ediciones- UNR.-Rosario)

Esta marcha antiprogresista que contrasta abruptamente con la inercia cada vez más acelerada de una civilización tecno-progresiva a nivel planetario, es un gesto tanto más mágico, cuanto más velozmente avanza la hiperracionalidad del sistema de producción, circulación, comunicación y control.

Lo que en el período de entre guerras europeo fue un sentimiento de temor indescifrable, una experiencia clínica, una profecía social, ha devenido la convicción de una historia terminada: la mirada vuelta y anhelante en la recuperación del sentido de lo que fue y no debió haber cambiado. Una repentina pérdida de miedo en revolver lo arcaico, y a la inversa, una exasperación en el cambio mismo, o compulsión de mercado.

El resultado de semejante rebote en la esfera intelectual, es que el conjunto de las ciencias, girando 180 grados sobre sus sueños utopistas, o invirtiendo el sentido progresista de éstos, se lanzan al estudio de los modelos primarios en todos los órdenes: biológico, genético, demográfico, ambiental, sexual, técnico, estético, formas de agrupamiento social, comportamiento animal, formas de autoridad, dietético, normativo, simbólico-religioso, terapéutico, etc.

Se supone que los problemas de vida así tomados, lo eran para llegar a alguna pista, a una orientación en medio de la ininteligibilidad a que ha llegado la actualidad como acontecimiento y presencia, de modo que para algunos filósofos rebosa de final feliz, mientras que para otros transparenta una catástrofe terminal.

Esto es: el saldo de la historia son los **poderes** constituidos y los **existentes** abandonados (como diría T. Adorno).

Esta consecuencia del tercer eje temático del programa no hay que confundirlo a la hora del desarrollo del aprendizaje, con el proverbial registro de la historia de la filosofía que se enseña articulada y paralelamente a los ejes problemáticos expuestos. (Ver Trabajos Prácticos)

El hecho que la historia de la filosofía quede salpicada por los juicios y sospechas que recaen sobre la historia como gran relato occidental, no significa en absoluto, que ésta no sea una formación e información imprescindible de carácter histórico-técnico a todo cientista. Las filosofías anteriores obran como precedente constitutivo, temporal y técnico a las teorías científicas y sus aplicaciones que hacen a cada profesión.

En el caso de las ciencias educativas, el complejo despeje de lo que puede significar una historia, que de por sí es condicionante en tanto facticidad, de lo que puede significar el historicismo pedagógico como ideología constitutiva, es decisivo.

Es por ello que en la exposición de los contenidos del programa se trabajan paralelamente, lo que se enseña en tanto eje problemático, y lo impartido en tanto historia de la filosofía bajo el rótulo de “registro histórico” de cada unidad.

Ambos registros: el problemático y el histórico, se conectan por la fase del método que precisamente hemos llamado **histórico-problemático**, el cual comunica en el trabajo de alumnos y docentes, a los problemas con su precedente histórico, y de éste, de retorno al problema.

El recurso a esta fase del método se especificará en el ítems correspondiente al vínculo entre las clases teóricas y los trabajos prácticos.

III- PROGRAMA DE LA ASIGNATURA

- Formulación restringida de las temáticas teóricas y prácticas (incluye bibliografía especial obligatoria)

INTRODUCCION:

La Filosofía como intento de responder a los problemas de la vida, y como intento de metodizar la transdisciplina. Discriminación fundamental de los problemas y su tratamiento convergente-inter. Exposición y ejemplificación del método de trabajo.

Identidad del vivir y del saber: conversión de los problemas de vida en problemas de conocimiento.

PRIMERA UNIDAD

A)- Eje Problemático: Mítica.

El hombre como animal simbólico. La conciencia y el terror originario. Ideas o Creencias. Signo/Símbolo. Variable psico-cultural del signo. Presencias referenciales y presencias reales. Introducción a las ciencias del conocimiento. El cómputo viviente. Totalidad representativa y falta. La doble función del conocimiento: como organización interna -resignificación- y como acuerdo y trabajo con el mundo -adquisición-. Carácter regresivo y progresivo del conocimiento-vida.

Teoría del relato. La dramatización de las ideas o creencias: la repetición y el ritual. Los relatos en los modelos primarios (niño, salvaje, sensitivo, alienado y sentido común). Estudio de los relatos religiosos, literarios, artísticos, históricos, deportivos, etc... Pensamiento simbólico-

mitológico-mágico. Nociones de síncretismo y pensamiento analógico. Los neomitos modernos. La cultura joven.

B)- Registro Histórico: Período Transicional

El ocaso de los dioses. Comienzo de la extensión de las operaciones formales del pensamiento a discurso oficial. Institución de las O.F.P. en la Ciudad-Estado. Legistas y sabios. La traducción formal de los mitos hesiódicos. Física y metafísica. Los “principios” del logos. El número: la primera Máthesis. Ser y devenir. Los elementos y sus mutaciones. Sus etiologías en las potencias divino-naturales. Amor y odio. La unidad de los opuestos. Conflicto entre Mithos y Logos: la tragedia. El juego del discurso: retóricos y sofistas.

C)- Textos

García Baca, “Poemas presocráticos”; G.S. Kirk, “El Mito”; E. Cassirer, “Antropología Filosófica”; E. Morín, “El Método III” -cap. 8-, y “El Paradigma perdido”-2º parte-; Marcel Detienne, “La Invención de la Mitología”-; J.P. Vernant, “El origen del pensamiento griego”, “Mito y tragedia” y “Mito y pensamiento en Grecia Antigua”-Cap.7-; Mircea Eliade, “El mito del eterno retorno”; C.L. Strauss: Relatos creacionales, genealógicos, sacrificiales y de cura.-

SEGUNDA UNIDAD

A)- Eje Problemático: Lógica.

1- Como Operación. Bio-lógica o lógica instrumental. Orden empiro-técnico universal (sensorio-manual-mental). Teoría del Trabajo. El círculo funcional empiriológico. Simbolización concreta y simbolización abstracta.

La excitación y perturbación de la inteligencia en sapiens. Evolución onto y filogenética de las estructuras lógicas elementales. La prefiguración formal de la operación. Evolución de la bio-lógica del animal al sapiens.

2- Como Discurso. Extensión de las operaciones tecno-lógicas al lenguaje instituido de la Ciudad. (Jurídica y lógica formal greco-europea).

Metodología del pensamiento racional: Abstracción, laicización, clasificación y cálculo. Método clásico: deconstrucción de las figuras miméticas -míticas- y reconstrucción de las figuras según su forma -clase conceptual-. Dialógica y silogística. La legitimación jurídico-política. El

sistema profano. La razón en la dicción: organización del pensamiento en la semántica y sintácticas clásicas. Categorías del pensamiento y de la lengua.

B)- Registro Histórico: Epoca Clásica.

El orden del discurso. : La filosofía y la jurídica. Platón y Aristóteles. Bipartición del mundo, del conocimiento y de la vida. Paradigma de la línea. El nuevo lugar del mito. Dualismo del conocimiento: ciencia-opinión. Dualismo del alma: intelectual-sensitiva. Dualismo de la naturaleza: espacial (sustancia-accidente/ forma-materia); temporal (acto-potencia/ causalidad-finalidad). Inducción, deducción y analogía. El conocimiento, el alma y la naturaleza en Estoicos y Epicúreos: nociones de aprehensión, verdad y certeza. La Patrística: de la razón al mito y la Escolástica, armonización forzada entre mito y razón.

C)- Textos

E. Morin, “El conocimiento del conocimiento”, Cap. 1 “Biología del conocimiento” y Cap 3 “El espíritu y el cerebro”. Cap. 5 “Computar y cogitar”. Platón, “República”, “Fedón”, “Fedro”, “Simposio” y “Critón” - fragmentos-; Aristóteles, “Tratado del alma”-fragmentos-; E. Benveniste, “Categorías del pensamiento y de la lengua” en: Probl. de Ling. Gen. T 1,- cap.6-; T. Lucrecio, “De la naturaleza de las cosas”-Libro 4-.

TERCERA UNIDAD

A)- Eje Problemático: Erótica y Polemática.-

La ilusión del mundo. El Deseo. Fusión e individuación. Teoría de la Imagen. La Trasgresión. Teoría de la Agresión, la Violencia y la Guerra. La Civilización de la Imagen. La emergencia de los neomitos modernos. Confusión e implosión de los saberes: textos sobre textos. El hombre desnaturalizado y la construcción de la tecnohumanidad. El retorno de los brujos. Informatización y neo-religión. La regresión incontentida.

B)- Registro Histórico: Los tiempos Modernos.

La razón instrumental. El método científico. La segunda máthesis.

R. Descartes. Escisión entre la yoidad “vivida” y el agente de conocimiento y transformación del mundo. D. Hume y la crítica del empirismo radical. I. Kant: Lo Dado y lo Puesto. El sujeto trascendental y las posteriores investigaciones de estructura. F. Hegel: el paradigma

relacional. La dialéctica. El proceso histórico como pontífice de las diferencias.

Las filosofías de la existencia y la protesta irracionalista.
Kierkegaard, Schopenhauer y Nietzsche.

C)- Textos

M.Heidegger, "La Epoca de la Imagen del Mundo"; R. Descartes, "Discurso del método" y "Meditaciones"; D. Hume, "Investigaciones sobre el entendimiento humano"-fragmentos-; I. Kant, "Introducción a la C.R.P."; J. Wahl, "Historia del Existencialismo"; J. Goethe, "Fausto"-1º parte: escena 14; 2º parte: acto 5º; fragmentos-. J. Baudrillard, "La transparencia del mal"-fragmentos- H. Marcuse, "Eros y Civilización"-Introducción y cap.1 a 3-.G.Bataille, "El Erotismo"-fragmentos- R. Girard, "La Violencia y lo Sagrado". Cap. 1.-

IV- TRABAJOS PRACTICOS

Como lineamiento general del trabajo en las clases, queda establecido, que los ítems de las unidades del programa que figuran como “Ejes problemáticos” corresponden a las llamadas clases teóricas, dictadas por el responsable de la cátedra. Y las calificadas como “Registro histórico” corresponden al desarrollo de los trabajos prácticos de las mismas, dictadas por la Jefa de Trabajos Prácticos.

Pero el trabajo de texto no es exclusivo de las clases prácticas. En un gran porcentaje de casos, las clases teóricas arrancan desde párrafos e interrogantes de los textos obligatorios, los cuales también son leídos y comentados en ellas, así como de las dudas que sugiere la situacionalidad temporal y teórica que plantea la historia de la filosofía.

En la lectura dirigida de textos, los trabajos prácticos se montan sobre la cresta de interrogantes medianamente consensuados, y a partir de allí son de máxima importancia las comparaciones que desde, y hacia la historia de la filosofía, se derivan en la exposición. Este **método histórico-problemático o histórico comparativo** trabaja como emergente de una pregunta típica: “esto que nos pasa y pensamos ahora, ocurrió otras veces?”, y “qué se pensó al respecto?”. Es aquí donde el profesor se introduce en el gran relato, no para proporcionar una narración unívoca, sino para inscribir el precedente histórico por razones estrictamente pedagógicas y de ninguna manera, como quedó dicho, para esclarecer o agotar el problema en cuestión.

En los **trabajos prácticos, la puesta frente a frente del alumno con el texto o testimonio histórico del pensamiento lo dispone necesariamente a la comprensión técnica de un autor o pensamiento situado**. El objetivo aquí es desentrañar el carácter intrínseco del texto

elegido y eventualmente hallar la problemática de la vida desde su trama estructural hasta la época y el entorno social desde donde el autor escribe.

En la disposición de la lectura es importante la forma anfiteatral en derredor de quién la dirija. Cuando ésta se desarrolle en subgrupos pequeños, es conveniente la circulación del docente en el aula.

Frecuentemente es de mucho aliento y ayuda en el recorte y precisión con que el alumno lee el texto que el profesor trabaje de costado del grupo educativo, que se aproxime alternativamente a uno y a otro, leyendo junto a él el párrafo de interés, previa a toda explicación conceptual.

Luego de ésta co-lectura y casi de periferia, el docente irá orientando la discusión sobre lo leído, cuidando de mantener la máxima comunicación entre expositores y oyentes. En el caso de percibir singularidades aisladas, tratar de hacer pruebas de participación e interpretación, así como el recurso de intercambio de roles, replanteo de la fraseología cuando se disipen demasiado y redondeando conclusiones por más parciales que pudieran parecer, o como deducciones francamente antagónicas con lo leído.

El texto así trabajado, puede considerarse igualmente como un pretexto para la fase conceptualizadora de los trabajos prácticos. Es un equívoco resistirse al momento conceptualizador en este tipo de clases, como quedó bastante mostrado en los repetidos desaciertos y resultados poco alentadores que trajo aparejada las concepciones desestructurantes en la teoría de la lectura. Por el contrario, este momento es la oportunidad para apelar a una serie de recursos como la interrogación dirigida y exploratoria de parte del docente, la anécdota de refuerzo o ejercicio de ejemplificación y sobre todo, mapas de organización y desarrollo de conceptos escritos en el pizarrón.

La articulación de estos trabajos con la problemática expuesta en las clases teóricas es, aunque delicada en su técnica, por demás evidente. Si la crisis por la que atraviesan nuestras vidas se asemeja en muchos aspectos a la del período alejandrino, o al de la edad media tardía, lo es para que las palabras de un Tito Lucrecio o un Nicolás Cusiano nos consuelen de sus desventuras, confiándonos una cauta sabiduría.

V - REGIMEN DE PROMOCION Y EVALUACION

A- Alumnos Regulares:

- Asistencia del 75% a Teóricos y Prácticos.
- 100% de Trabajos Prácticos aprobados.
- Dos exámenes parciales aprobados.
- Examen final oral e individual sobre la totalidad de los temas y textos teóricos y prácticos del programa.-

B-Alumnos Libres:

- Trabajo Monográfico como requisito obligatorio previo a toda instancia de examen. Temáticas y formato a determinar por el profesor titular. Este trabajo debe ser presentado como mínimo 30 días antes de la fecha de examen.
- Examen escrito eliminatorio. Dicho escrito versará sobre las lecturas correspondientes a los Trabajos Prácticos de la cátedra, para lo cual, el alumno en esta condición deberá consultar con el profesor Jefe de los Trabajos Prácticos.
- Examen oral sobre la totalidad de los temas y textos teóricos del programa.-

VI- INSERCIÓN DE LA ASIGNATURA EN EL PLAN DE ESTUDIOS

Como ha sido expuesto en el apartado sobre fundamentos y metodología de esta propuesta, la asignatura "Problemática Filosófica" pretende ser una base de reflexión sobre las cuestiones humanas fundamentales y generales vinculadas, método mediante, al "aquí y ahora" de nuestras vidas, y una introducción general a la interciencias. El precedente de Historia de la Filosofía se remite estrictamente a eso: un precedente.

Esto significa compensar la formación ulterior en historia del pensamiento, tanto en el Profesorado como en la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Esta formación se comunica, ya desde el primer año con "Historia de las Ideas", asignatura que está dirigida a la introducción en la filosofía social y política, y en segundo año con "Historia de los Sistemas Filosóficos", asignatura que cumple la función de formar en la historia de la filosofía propiamente dicha.

En los Ciclos de Especialización (cuarto y quinto año de las respectivas carreras), las asignaturas pertenecientes al Departamento Filosófico-Pedagógico como "Filosofía de la Educación", "Problemática Filosófica Contemporánea" y "Epistemología", organizan sus programas siguiendo un lineamiento más o menos histórico de exposición.

Mientras que los contenidos de esta asignatura son muy discutibles por cuanto queda abierta a otro diseño posible de discriminación de lo que pueda entenderse por "problema", considero que el aporte más significativo de la misma, a la formación del cientista educativo, consiste en el ejercicio de la convergencia interdisciplinaria arrojados a los problemas en cuestión.

Este ejercicio es a mi criterio imprescindible en la formación del profesional de este campo, tanto o más que el de muchas profesiones emparentadas, sobre todo teniendo en cuenta que enseñamos en medio de la más formidable fragmentación del saber jamás habida y en medio de la persistente machaca de los reduccionismos teóricos pervivientes.

VII- ACTIVIDADES DE INVESTIGACION

El método con que se imparte esta asignatura, y el estilo personal con el que estoy comprometido en su conducción, no me han dado margen, fuera del ámbito de los ensayos escritos, que el una investigación casi puramente áulica y bibliográfica, que por lejos, es el lugar donde he puesto la casi totalidad de los recursos en tiempo, trabajo y personal de ayuda.

En realidad no creo muy apropiada la diferencia entre actividad docente y de investigación en este caso, puesto que ambos procesos se dan simultáneamente.

La producción internacional de comunicaciones, textos, trabajos y experiencias documentadas a las que accedo mediante una muy discreta capacidad de relevamiento y lectura, solo da lugar a un testimonio personal y de las peculiaridades propias de las experiencias que conduzco.

Estas peculiaridades no alcanzan a mi juicio a fraguar un proyecto de dirección grupal, que por otra parte, es patrimonio de un conjunto muy vasto de observadores-participantes en permanente comunicación. Y en este punto debo destacar la porfía de muchos profesionales "profesionalistas" que se niegan a estudiar, o al menos informarse, de

disciplinas vecinas, emparentadas o distantes a la pertinencia de su título; en parte promovido por el propio sistema de evaluación del profesional, que premia ante todo los trabajos y antecedentes pertinentes casi exclusivamente a su título.

En lo que a mi respecta, la experiencia se caracteriza por la puesta en práctica en forma cada vez más dinámica y abarcativa del procedimiento de enseñanza-aprendizaje multi-inter-trans-disciplinario, por el cual pretendo divulgar a distintos niveles (introductorio, de grado y de postgrado) la metodología del pensamiento complejo. Pero considero que esta divulgación no consiste solo en presentar el método en forma teórica, lo que es casi totalmente ineficaz, sino invitar a profesionales y alumnos avanzados a la observación participativa de la experiencia. Además y sobre todo, considero que como condición a toda experiencia pedagógica, la divulgación debe ser montada sobre cursos que expongan la implicancia mutua de las teorías intercientíficas. (Ver actividades de extensión)

El hecho que metodologías parecidas sean aplicadas mundialmente en investigación, extensión, docencia, inteligencia, planeamiento etc..., con innumerables variaciones, no sugiere de por sí ninguna vinculación orgánica.

No obstante, el resultado de tantos años de estudiar cómo son posibles las diversas soldaduras de los diferentes campos del conocimiento, de las figuras literarias, del arte y de las creencias; creo necesario en este apartado, reseñar algunos antecedentes del método aplicado, así como exponer algunos ejemplos de soldaduras epistemológicas como resultado de mi investigación en el seno de la actividad docente en general, como de los ensayos publicados al respecto.

ANTECEDENTES.

La literatura sobre inter y transdisciplina es tan extensa, que solamente seleccioné algunos autores para mostrar la vastedad polémica que comprende desde cuestiones técnicas y pedagógicas hasta epistemológicas y políticas.

Resulta interesante, como algunos teóricos vinculan la interdisciplinariedad en la investigación, a la posibilidad de superar el dualismo teoría-práctica; otros plantean que su sentido es el de reconstruir la unidad de un objeto de investigación, que fue dividido como resultado de la fragmentación de los métodos; algunos, desde un enfoque más filosófico, le atribuyen la propiedad de recuperar la unidad del conocimiento humano. (Consultar "Carta de la Transdisciplinariedad", Convento de Arrábida, Portugal, Noviembre de 1994).-

Así, encontramos hasta quien la sitúa en una escala de niveles que van desde la pluri, multi y la propia Interdisciplinariedad, llegando hasta un nivel superior de transdisciplinariedad. Tampoco faltan, y no son pocos, aquellos que piensan en la interdisciplinariedad como una disciplina en sí misma, autónoma e independiente, e incluso consideran que debe ser incorporada en los currículos de los diferentes niveles de enseñanza.

Autores como Carr y Kemmis, han establecido con bastante claridad los proyectos para formar profesionales no escindidos (Política) de las técnicas para implementar la interdisciplina (Ciencias Cognitivas).

Retoman un diagnóstico de la educación que califica al modelo vigente de “Fordista”, esto es la traspolación de la fábrica de bienes a la fábrica de profesionales (la Universidad), paradigmáticamente representado en la línea de montaje. Siguiendo este modelo, cada “materia” dada representa cada uno de los pasos que contribuyen a modificar la “materia prima”, el alumno universitario, para elaborarlo y sacar el producto. Consultar en Carr y Kemmis, 1986, “Teoría crítica de la enseñanza”, Barcelona, Ediciones Martínez Roca.

En cuanto a los proyectos para formar profesionales no escindidos, Schön, D, detecta como principales problemas: 1) La fragmentación de los saberes, dando lugar a un profesional que no los puede conectar. Y 2) La escisión teoría/práctica: profesionales que parecen como capaces de “explicarlo todo” pero también con dificultades para resolver la forma adecuada de una vinculación intercientífica en donde las variables de cada disciplina no aparezcan “pegadas” o yuxtapuestas. Consultar en Schön, D, 1992, “La formación de profesionales reflexivos”, Paidós, Barcelona.

En experiencias llevadas a cabo en Cuba y Bolivia, C. Álvarez, se pregunta por la disparidad de criterios para seleccionar contenidos transdisciplinarios. Empezando por tachar la palabra “contenido” de los planes por resultar de una cantidad aberrante, cuando de lo que se trata es de romper con las diferencias disciplinarias. Con bastante buen humor cita propuestas de selección que le hicieron tales como: centralizar variables dentro de una “significatividad subjetiva”, y otra dentro de una “significatividad social”. Concluye que muchas propuestas no tienen la menor idea de lo que sería tomar un problema como centro convergente. Yo pienso que esta desorientación se debe a que quienes lo proponen no se tomaron el tiempo y la paciencia (o no tuvieron el entusiasmo) de estudiar disciplinas al menos afines o fronterizas de aquella que vertebra su profesión.

Para todas las carreras, incluidas las ciencias duras, propone una disciplina principal integradora, que se agregaría a los planes vigentes a los efectos de colectar o generar nociones “intermedias” y conceptos “puentes” y revisar y comunicar todas las asignaturas entre sí con ayuda

hasta de recursos tan primarios como los mapas conceptuales, que dicho sea de paso, jamás garantizaron ningún proceso de aprendizaje.

Debo reconocer que esta propuesta me es personalmente muy envidiable, ya que aunque parezca muy simplista, mi experiencia en cuanto a los intentos de abreaccionar a las profesiones me ha llevado a situaciones de ruptura muy primaria en el desarrollo de la enseñanza. Tal fue el caso de tener que dictar una clase de geografía cuando la asignatura era “Historia de la filosofía”. Consultar para esto, Alvarez, C, 1996, “La universidad como institución social”, Edición de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sucre, Bolivia.-

Es difícil que los logicistas o las diferentes corrientes neo racionalistas no opinen sobre metodología o epistemología de la transdisciplina. Por tradición se consideran privilegiadas en la elucidación de los parámetros científicos. Por lo mismo, no es fácil para estos posicionamientos tolerar que “el conocimiento” se envuelva sin discriminación con otras producciones de la cultura, como el arte, la literatura poética o legendaria; los mitos, las religiones y las prácticas mágicas; El sentido común o cualquier sistema de explicación extracientífico. (Consultar en Klimovsky, G. 1994, “Las desventuras del conocimiento científico”, Bs. As. AZ.-)

Para muchos autores en cambio, ante la imperiosidad de fusionar los fragmentos del conocimiento no se necesitan tantos pruritos metodológicos, puesto que venimos mostrando que el universo objetivo de los científicos precisa de la conciencia de éstos, así como el espíritu de los filósofos precisa de sus cerebros. (Bateson, G. 1991, “Pasos hacia una ecología de la mente”. Ed. Planeta. Bs. As.)

Esta diagnosis general de las ciencias cognitivas se proyecta sin duda, en el campo de la administración de la educación superior y en las políticas del conocimiento, que son las herramientas que disponemos para eventualmente ir suprimiendo el divorcio entre el profesionalismo y la inteligencia en la Universidad, tarea que posee excelentes antecedentes en nuestro país.

Según Perez Lindo, A, una política del conocimiento es una búsqueda institucionalizada de un saber integrado. Pero esta búsqueda es justamente algo inacabado, algo que se construye de acuerdo con los deseos de quienes incursionan en los conocimientos múltiples, pero también con la voluntad política y las relaciones de poder, así como con los contextos de los actores históricos. Por eso considera que el lugar principal de esta política son las universidades, porque es de arriba hacia

abajo desde donde se pueden formar los formadores de un saber reorganizado.

Esta reorganización debe partir de dos supuestos básicos: 1) Que debe proceder a desintegrar el aparato disciplinario y reintegrarlo de acuerdo a núcleos transdisciplinarios cada vez más abarcativos, y 2) Que esta reintegración se debe efectuar sobre el modelo cultural propio de pueblos y comunidades que contribuyen a definir las actitudes singulares frente al conocimiento.

Es necesario aclarar, respecto al segundo supuesto, que muchos pensadores de diversas tendencias pronosticaron el triunfo aplastante de la homogeneización multimediática o de las sociedades de consumo capitalista. Sin embargo, la reivindicación de las identidades y de las diferencias culturales sigue siendo un tema central en la mayoría de los conflictos abiertos en el mundo. Como la política transdisciplinaria arrastra de hecho una política transcultural, es importante la salvaguarda mencionada. (Ver al respecto en Augusto Pérez Lindo: 1998 “Políticas del conocimiento, educación superior y desarrollo” y 2003 “Universidad, conocimiento y reconstrucción nacional” ambas en Editorial Biblos-Bs.Aires.)

Sobre trabajos extranjeros en la materia, aconsejo consultar en Leo Apostel, Guy Michaud, Jean Piaget y otros. “Interdisciplinarietà, problemas de enseñanza y de investigación en las universidades”, Editorial Annuies, México, 1975.-

EJEMPLOS DE SOLDADURA EPISTEMOLOGICA EN ALGUNAS AREAS DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

Consideraciones sobre su enseñanza.-

✓ Siguiendo un principio dialógico o trilógico de oposición y complementariedad (Enunciado por E.Morin en “El paradigma de complejidad” 1988) tomemos por ejemplo la teoría de la guerra. Allí aparecen al menos tres registros en el modelo primario a saber: la disputa por el territorio/alimento, que provoca un estudio de carácter

tecnocómico; la rivalidad por la posesión de mujeres (deseo mimético), donde ingresamos al estudio de la organización sociosexual y sus conflictos subjetivos e intersubjetivos; y también hallamos la cuestión de la autorregulación poblacional de carácter cuantitativo (cuando el grupo se diezma se asalta al vecino, o bien cuando la sobreabundancia preanuncia estragos internos), y ya estamos en el terreno de la demoantropología.

Esto sin agregar infinidad de variables como el síndrome de desidentidad que genera estados de crisis de la investidura del grupo o pueblo en cuestión, con relación a otro grupo o pueblo. Crisis de identidad que se estudia en el campo de la culturología y sociología. Incluso se han arriesgado teorías psicoantropológicas profundas, que consideran a ciertos conflictos bélicos como ritos sacrificiales masivos, autoinmolación, etc..

Como se ve, si hay al menos tres (o seis) disciplinas que convergen en el modelo primario del tema centrado, esto obra para poder acceder a la fase regresiva-progresiva del método. Tal como lo habíamos enunciado, recurrimos a la progresión para situar a la guerra en estado de historia, o bien en la actualidad.

El trabajo consiste ahora en interpretar qué hay de las variables primarias en la guerra por la posesión de Milán o las cuencas petrolíferas.

La sed del poder o de la industria no se expone entonces como discurso único, sino que las ciencias económicas y políticas quedan subsumidas en un campo complejo, confeccionadas dentro de una red que las vincula a muchos saberes fronterizos e incluso más alejados. La suerte del objeto, la guerra, se complejiza, y hasta se puede resignificar, siempre unidualmente, en un conflicto violento entre sociedades sin acumulación, y conflictos entre sociedades en grado medio o avanzado de acumulación.

✓ Aparentemente opuesto a la guerra, las fiestas representan un momento culminante de expansión social y erótica. Este tema, que me ocupó

durante varios años, ejemplifican como pocos la imposibilidad de abordarlo desde un solo campo de conocimiento. La Historia nos ilustra sobre hechos paradójales en que el poder permite su propia “autodestrucción” simbólica. La Sociología, el fenómeno de la reversión de roles. La Antropología social nos informa que las orgías (dentro del sistema transgresional) parecen la perfecta contracara del sistema parental, y que por tanto no son profanas en absoluto como nos enseñó la tradición clerical, sino sagradas (simbiosis con la naturaleza animal), a mas de el juego (y realización) de la venganza aún en sus formas más violentas. La Psicología corrobora el placer que para el sujeto proporciona despojarse momentáneamente de la insoportable identidad singular de la vida “normal”.

Consultar para este ejemplo: L'Heureux Carlos, "Sobre Bajtin, Girard y Eliade; tres ensayos transdisciplinarios sobre las Fiestas", Editorial Laborde, Rosario, 2004.-

✓ Un quiebre que tiene su historia, el de las ciencias de la vida y las ciencias sociales, parece haber volado por el aire en las últimas décadas. Aunque naturaleza y cultura seguirán siendo dos campos diferentes, incluso antagónicos en la comprensión unidual del conocimiento, precisamente por ésta unidad de contrarios, es que hoy por hoy, ambos grupos de ciencias han llegado a parasitarse mutuamente, hasta constituir la conceptualización de "culturalidad" aplicada a infinidad de fenómenos. Eduard Wilson es uno de los tantos investigadores de los que no puede sospecharse una actitud de complacencia hacia la sociobiología evolucionista y racista de hace 100 años. Comenta en su obra, entre muchos ejemplos, que el córtex cerebral humano, en ausencia de una estimulación ordinaria exterior, como ocurre en el sueño, recurre a imágenes de la memoria y fabrica historias plausibles. Del mismo modo, el cerebro/espíritu, crea la normativa social, la mitología y la religión, y que cuando estas ideologías ciegas son rechazadas, otras son manufacturadas rápidamente en sustitución. Como esta actividad pararacional no puede ser combinada con la racional, entonces el espíritu se dividirá en dos compartimentos que trabajarán armoniosamente cada una por su lado. (E. Wilson, *L'Humaine Nature*, París, Stock, 1979.)

Disciplinas tan extrañas como la mitografía y la cibernética, pueden llegar a converger en campos de soldadura como espacios de culturalidad. Los relatos míticos, entre muchos otros componentes, funcionan organizando los institutos de la cultura, confeccionan un mapa representativo del cosmos así como de la sociedad, aún en sus segmentos más mínimos. Análogamente, la cibernética, al estudiar los mecanismos de comunicación y de control, tanto en los artificios humanos como en los seres vivos, especialmente en el sistema neurofisiológico, acaba aportando un **modelo organizacional** que bien puede extenderse y abrazar interpretativamente a la cultura humana desde la producción de sus artefactos materiales hasta su cosmovisión religiosa, pasando por los órganos de control social, gubernamental, sexo-parental, etc...

La enseñanza de esta conjunción se complejiza no solamente por el cúmulo de información que hay que poner a la lectura, sino en la medida de los recursos que se disponga para visualizar registros anexos como el Etológico, y el de las Ciencias Políticas. Un mapa del sistema de mandatos cerebrales, comparado con un filme o esquema gráfico de las colonias de babuinos de Ginea, no es un ejercicio para la enseñanza general básica. Estamos hablando de conjunciones una vez estudiada la trayectoria de las teorías

políticas y etológicas más importantes, y esto supone una formación disciplinaria o especializada mínima y previa.

Se trata entonces de establecer un metapunto de vista que permita enunciar generalizaciones acerca de cómo una unidad viviente y una sociedad, así como una máquina, pueden obedecer a los mismos principios organizativos. Una sociedad animal y una humana, seguirán siendo muy diferentes, pero la equivalencia divisoria de estratos como los machos, las hembras y los jóvenes, persiste de modo “estructural” tan significativamente como la adveniencia histórica de pobres y ricos. Por otra parte, de no haber habido un distanciamiento de comandos periféricos autónomos o semiautónomos respecto a un comando central, y la peculiar comunicación que esto reviste, difícilmente hubiese tenido lugar una sociedad compleja de sapiens.

✓ Otro nudo gordiano de las ciencias que nos compete directa e indirectamente, es el de la polifunción de la lengua como constructora del hombre o su cultura.

Las ciencias del lenguaje se combinaron en un círculo bastante estrecho con las neurociencias y las psicologías. Una vez que la lengua fue estudiada en sus dimensiones sistémica y formal, se retoma en el plano de las ciencias neurolingüísticas la vieja e intrincada polémica filosófica sobre la materialidad o inmaterialidad de las ideas, y como es posible explicar (si es posible) que de un procedimiento cerebral emerjan significados o sentidos

cuya comunicación recibe respuestas regulares de otros cerebros.

El impacto de estas investigaciones así añadidas, y que se contaminan las unas a las otras en las últimas décadas, pudo resultar sin exagerar, la más formidable reversión y reorganización de los conocimientos hasta el momento sostenidos.

Cómo se facturaron mutuamente componentes aparentemente tan disímiles como regiones corticales, vibraciones fono-acústicas y significados.

Durante decenas de miles de años, estas significaciones, arrastraron un despliegue de representaciones extremadamente densas y extravagantes, abarcando sistemas simbólicos, míticos, mágicos, así como espíritus, dioses y genios. Y mientras connota todas las valoraciones del mundo, a su vez denota una esfera empirotécnica siempre presente a la mano y a la necesidad de los hombres. Llegando incluso, en períodos históricos, a producir un complejo de ideas abstractas y de seres logomórficos que pretendieron ocupar el lugar de los antiguos espíritus, disparando una gigantesca batalla por el dominio del mundo humano que aún continúa, y que, según muchos autores, no parece definirse sino incrementarse a futuro.

Las investigaciones sistémicas sobre el fenómeno de la lengua se cruzaron con las que interrogan la génesis (filogénesis, ontogénesis) de semejante aparato. Desde la hominización hasta las psicologías evolutivas y del aprendizaje, se hallan envueltas por completo en la cuestión. Parece que el sistema desarrolló al cerebro que a su vez desarrolló al sistema. Actualmente muchos trabajan con hipótesis interactivas o recursivas al respecto. Pero esta mutua producción del lenguaje y del hombre es un espacio interdisciplinario que cada vez abre más su madeja. En otros tiempos, estas perturbaciones en la guía del conocimiento no eran tan complejas. En la antigüedad, el tema estaba arduamente planteado, pero su resolución dependía muchas veces de una mirada poética, simple, genial.

Lucano, escritor latino, hace discutir a personajes sobre la evidencia de que, embriagando al cerebro, se embriaga al espíritu. Pero es una unidad engañosa, y a la vez, una gran unidad. La condensación de los contrarios la expresa afirmando que mientras el cerebro se halla dolorosamente borracho, el espíritu se encuentra “gloriosamente” borracho.

La enseñanza de nodos de esta magnitud nos permite extendernos en unos espacios de conocimiento un tanto inverosímiles, a tal punto que puede colisionar abruptamente con el sentido común de la lógica investigativa. Y muchos pueden sospechar que hemos llegado con esto al desborde de toda metodología.

Una vez más, propongo la experiencia pedagógica como caldo de cultivo para la preconstrucción de hipótesis, o bien para la asociación de hipótesis ya arriesgadas desde muy diversas disciplinas. En estos casos, como en casi todos, hay que ir de la retórica y del tráfico argumentativo y estratégico de las ideas en estado de historia, hasta los orígenes en la comunicación animal y a la reconstrucción posible de la mensajería humana u homínida en estado de prehistoria.

Del mismo modo, no hay que dejar de correrse hacia los “costados” del problema. Hacia tantos lados como usos y funciones del lenguaje se determinen. Apuntar más que nada al momento o momentos de la adquisición de la lengua preexistente, por el individuo inicial. Al momento en que se ponen en marcha la máquina simbólica y la máquina lógica en el niño.

Se ha creído que las teorías de la adquisición del lenguaje (T.A.L.) fueron algo rigurosas y suficientes. En realidad, esta polimáquina obedece en cada lengua a determinaciones profundas que siguen siendo misteriosas y controvertidas, y el modo como son adquiridos sus tan profusos caracteres, se encuentra casi en su punto de partida. (Consultar para ello en J. Monod, N. Chomsky, J. Piaget, D. Sperberg, y Otros, en “Teorías del lenguaje y del aprendizaje”, Edit. Crítica, Barcelona, 1983).-

Hacer historia de las investigaciones sobre la lengua y la cultura, escapa totalmente a este ejemplo, pero de hecho, si se asume que el conocimiento y su transmisión hoy deben situarse en el campo “inter”, es imposible soslayar la problemática que derrama. Los que iniciamos nuestros estudios universitarios en décadas como las del 60, nos encontramos adoctrinados y reducidos en ideas según las cuales, las estructuras lingüísticas, se convertían en la estructura misma de la organización del parentesco, del intercambio, del mito, y hasta del inconciente humano.

Con el tiempo, la invasividad de este paradigma epistémico fue sospechada de mantener su independencia y su originalidad con relación a las ciencias de la naturaleza, o sencillamente, mantener escindidos los campos psíquicos y culturales del universo de lo vivo.

Un alejamiento fóbico aún perdura en muchos, cuando se rechazan hipótesis que contienen analogías muy fuertes como cuando leemos que el lenguaje genético está organizado como el lenguaje humano, esto es, según el principio de doble articulación. Es decir que, por un lado se articula intrínsecamente con su propio sistema de información (vocabulario, reglas gramaticales y sintácticas) y por otro se articula con los procesos quimiocelulares y/o neuronales que le proporcionan los procesos orgánicos que lo han producido o inventado.

Más aún, la articulación puede ser considerada triádica, si se toma en cuenta que los genes no se incomunican con el medioambiente como lo demuestra la embriología, así como el lenguaje humano incorpora todos y cada uno de los referentes empíricos del mundo en su sistema de signos, de modo tal que expone el relato del mundo que le concierne, con tanta adaptabilidad, como la nueva vida en tu estado de nacimiento y crecimiento.

Se propone siempre, ante muchas analogías como la mencionada, indagar sobre un modelo espiralado en el que puedan circular libremente tanto un sujeto locutor sobredeterminado, una máquina lingüística autónoma, y un asiento sociocultural determinante. (Consultar en Máximo Piatelli, Edgar Morin y Otros, “La Unidad del Hombre” tomo I “El primate y el hombre”, tomo II “El cerebro humano”, tomo III “Hacia una antropología fundamental”, Ed. Argos Vergara, Madrid, 1984).-

En el plano de la docencia, los ejemplos de investigación intercientífica reseñados arriba, no son expuestos en el lenguaje del género ensayo, tal como se los enuncia y sintetiza. En las clases de “problemática filosófica”, estas soldaduras son tratadas y ejemplificadas en un lenguaje llano, en la medida que son sugeridas por la lectura de los textos obligatorios, y en todo caso insistiendo en el uso del lenguaje específico en que deben exponerse, aún cuando merezca explicar el significado, palabra por palabra, con que deben ejercitarse oralmente y en forma escrita.-

VIII - ACTIVIDADES DE EXTENSION

Como quedó sugerido en el área de investigación, la casi totalidad del trabajo de cátedra fuera de la actividad docente, la he volcado en la producción escrita y sus publicaciones.

La indisponibilidad que significa tener que trasladarme desde la ciudad de Rosario para el dictado, y el resto de las actividades académicas, determinó que a instancias de las autoridades y del requerimiento de algunas promociones de alumnos, haya presentado el proyecto de curso de posgrado sobre "Introducción a las Ciencias de las Religiones; Simbología, Mitología y Ritual " para el año 1998. Aprobado por el C.D., el que no se llevó a cabo por falta de financiamiento y recursos técnicos.

Si exceptuamos las publicaciones, toda la actividad de extensión de cátedra queda reducida a la propuesta, a la calidad con que ésta sea receptada por la comunidad universitaria y educativa en general, y a la disponibilidad de tiempo y recursos que disponga.

Los cursos y conferencias no son suficientes para fomentar proyectos de formación intercientífica. Un curso para graduados que dicté en 1991 sobre "La función de la mitografía en la enseñanza de la filosofía" fue cursado por solo cuatro profesionales.

A la propuesta de extensión la reúno en dos ejes: 1) cursos de divulgación que expongan la implicancia mutua de las teorías intercientíficas, como fue anunciado en las actividades de investigación. Y 2) La consabida observación participativa de la experiencia áulica por profesionales, graduados y alumnos avanzados en todas las disciplinas posibles.

IX- ORGANIZACIÓN DE LA CATEDRA Y PERFECCIONAMIENTO DEL EQUIPO DOCENTE

Tanto en la introducción a esta propuesta, como al referirme a los trabajos prácticos, expuse los roles más específicos del profesor a cargo de las clases teóricas y de la profesora que me secunda.

La cátedra está organizada en ambas funciones, además porque el equipo está formado exclusivamente por esos dos integrantes. Las razones teóricas y metodológicas de la división de las unidades programáticas en dos registros, no son para nada estrictas y pueden considerarse registros abiertos. De hecho el profesor responsable recurre a trabajo de lectura dirigida, así como la profesora adjunta conceptualiza y expone todo lo necesario para alcanzar la articulación.

Este programa de trabajo se ajusta en una reunión quincenal de ambos integrantes, a propósito de mi viaje para el dictado de la cátedra.

En los últimos años el correo electrónico resultó una herramienta de insospechada eficacia y fluidez en la comunicación interna a la cátedra, a tal punto, que muchos desarrollos conjuntos fueron expuestos y debatidos por correo, y una vez impresos, constituyen hasta el presente, el mejor material de trabajo articulador teórico-práctico.

X- BIBLIOGRAFIA GENERAL Y DE CONSULTA

Adorno, T. 1987. “Mínima moralía” (Reflexiones desde la vida dañada). Taurus, Madrid.

1984. “Dialéctica negativa”. Taurus, Madrid.

Argullol, R. 1991. “El cansancio de Occidente”. Editorial Destino, Barcelona.

Aristóteles. “Obras Completas”. Anaconda. Edición: 1947, Bs. As.

Augé, M. 1995. “Los no Lugares (Espacios del anonimato)”. Gedisa. Barcelona.

Barthes, R. 1957. “Mitologías”. Siglo XXI.

1983. “El grano de la Voz”. Siglo XXI.

1984. “Fragmentos de un discurso amoroso”. Siglo XXI.

Balandier, G. 1992. “El desorden; la teoría del caos y las Ciencias Sociales”. Paidós.

1994. “El poder en escena”. Paidós.

Bataille, G. 1992. “El Erotismo”. Ed. Tusquets Editores.

Bateson, G. 1991. “Pasos hacia una ecología de la mente”. Editorial Planeta, Bs. As.

1990. “Espíritu y Naturaleza”. Amorrortu Editores. Bs. As.

Baudrillard, J. 1986. “Cultura y Simulacro”.

1987. “De la seducción”. Ed. Rei Argentina.

1991. “La transparencia del mal”. Ed. Anagrama, Barcelona.

Bell, D. 1971. “El advenimiento de la sociedad post- industrial”. Ed. Alianza, Madrid.

Benveniste, E. 1974. “Problemas de Lingüística General”. Dos tomos.

Siglo XXI.

Berger, P. “El dosel sagrado”.

1974. “Elementos para una Sociología de la Religión”.

Editorial Amorrortu.

Berger, P. y T. Lukman. 1968. “La construcción social de la realidad”.

Editorial Amorrortu..

Bettelheim, B. 1995. “Psicoanálisis de los cuentos de hadas”. Editorial Crítica, Barcelona.

Brezinsky, Z. 1978. “La era tecnotrónica”. Editorial Paidós.

Callan, H. 1978. “Etología y Sociedad”. F. C. E., México.

Cassirer, E. 1979. “Antropología filosófica”. F. C. E. Novena reimpresión, México.

1952. “El lenguaje y la construcción del mundo de los objetos”, En: Psicología del Lenguaje. Paidós, Bs. As.

Castañeda, C. 1979. “Las enseñanzas de Don Juan”. F. C. E. México.

Castoriadis, C. 1970. “Los dominios del hombre”. Barcelona.

Cazeneuve, J. 1971. “Sociología del Rito”. Amorrortu, Buenos Aires.

1967. “La mentalidad arcaica”. Siglo XX. Bs. As.

Clastres, P. 1978. “Investigaciones en Antropología Política”. Editorial Gedisa.

Colli, G. 1981. “El nacimiento de la filosofía”. Editorial Tusquets Editores. Barcelona.

Coriat, B. 1974. “La robótica”. Siglo XXI.

Cornford, F.M. 1969. “La filosofía no escrita”. Editorial Ariel, Barcelona.

Chatelet, F. 1993. “Una historia de la Razón”. Nueva visión, Bs. As.

Childe, G. 1958. “Conocimiento y Sociedad”. Editorial Galatea.

1956. "Que sucedió en la historia". Edic. Leviatan, Bs. As.
"Los orígenes de la Civilización". F.C.E.
Brevario 92.
- Chomsky, N.* 1981. "Reflexiones sobre el lenguaje: adquisición de las estructuras cognitivas". Editorial Trillas. México.
- Davies, P.* 1989. "El universo desbocado". Biblioteca científica, Salvat.
- Daleuze, G.* 1988. "Diferencia y repetición". Jucar Universidad, Madrid.
1971. "Lógica del Sentido". Ediciones Barral.
Barcelona.
- Derrida, J.* 1989. "Márgenes de la Filosofía", Cátedra. Madrid.
- Dettienné, M.* 1985. "La invención de la mitología". Península, Barcelona.
- Dodds, E.R.* 1960. "Los griegos y lo irracional". Revista de Occidente. Madrid.
- Douglas, M.* 1978. "Símbolos naturales". Alianza, Madrid.
1986. "Contaminación y Tabú". Siglo XXI. México.
- Dumezil, G.* 1965. "Religiones de la India". Ecole pratiques des Hautes Studes. París.
1966. "Estudios comparados de las Religiones Indo Europeas". Ecole pratiques des Hautes Studes. París.
- Durand, G.* 1981. "Las estructuras antropológicas de lo imaginario. (Introducción a la Arquetipología general)". Taurus, Madrid.
1971. "La Imaginación Simbólica". Amorrortu. Bs. As.
- Durkheim, E.* 1968. "Las formas elementales de la vida religiosa". Ediciones Schapire. Bs. As.

- Eibel-Eibesfeldt, I.* 1977. “El hombre preprogramado”. Alianza, Madrid.
1987. “Amor y Odio”. Biblioteca científica Salvat. Barcelona.
- Eliade, M.* 1977. “De los primitivos al Zen”. Enciclopedia mitográfica Universal. 4 tomos. Megápolis. Buenos Aires.
1984. “El mito del eterno retorno. (Arquetipo y repetición)”. Planeta-Agostini. Barcelona.
1970. “El chamanismo y las técnicas arcaicas del éxtasis”. F.C.E. 1970.
1967. “Lo sagrado y lo profano”. Ediciones Guadarrama . Madrid.
1971. “La Búsqueda”. Ediciones La Aurora, Bs. As.
- Escohotado, A.* 1975. “De Phisis a Polis”. Anagrama, Barcelona.
- Evans-Pritchard, E.* 1984. “Las teorías de la religión primitiva”. Siglo XXI. Madrid.
- Farrington, B.* 1971. “Ciencia y filosofía en la Antigüedad”. Editorial Ariel. Barcelona.
- Ferrater Mora, J.* 1978. “Diccionario de filosofía”. 7º edición. Sudamericana. Bs. As.
- Feyerabend, P.* 1987. “Contra el Método”. Tecnos, Madrid.
1986. “Adios a la razón”. Tecnos, Madrid.
1985. “Por qué no Platón”. Tecnos, Madrid.
- Foucault, M.* 1984. “La verdad y las formas jurídicas”. Editorial Gedisa, México.
1968. “Las palabras y las cosas”. Siglo XXI, México.
1991. “La arqueología del saber”, 15º Edición. Siglo XXI. México.
- Frankfort, W.; Jacobson y otros.* 1970. “El pensamiento pre-filosófico. -Egipto, Mesopotamia y los Hebreos-”. 2 tomos. Brevario F. C. E.

- Freud, S.* 1984 “Totem y Tabú”. Editorial Alianza.
 1973 “El malestar en la cultura. Obras Completas”. Biblioteca Nueva, Madrid.
 1973 “Más allá del principio del placer. Obras Completas”. Biblioteca Nueva, Madrid.
- From, E.* 1957 “El lenguaje olvidado”. Editorial Hachette. BsAs.
- Gargani, A y otros.* 1980 “Crisis de la razón”. Siglo XXI. México.
- Geertz, C.* 1988 “La interpretación de las Culturas”. Editorial Gedisa. Barcelona.
- Girard, R.* 1983 “La Violencia y lo Sagrado”. Anagrama. Barcelona.
- Godelier, M.* “Economía, Fetichismo y Religión en las sociedades Primitivas”. Siglo XXI.
- Goldman, L.* 1967 “Las Ciencias humanas y la filosofía”. Editorial Nueva Visión.
 1975 “Las nociones de estructura y génesis”. Editorial Nueva Visión.
 1974 “Introducción a la filosofía de Kant”. Amorrortu, Bs. As.
- Granet, G.* 1959 “El pensamiento chino”. Editorial Gheia. México.
- Granger, G.* “Estructuralismo e Historia”. Editorial Nueva Visión.
 “La razón”. Cuadernos N°12, EUDEBA.
- Gusdorf, G.* 1959 “Mito y Metafísica”. Editorial Nova, Bs. As.
- Habermas, J.* 1969 “Conocimiento e interés”. Editorial Taurus, Madrid.
 1971 “Teoría y Praxis”. Editorial Tecnos. Madrid.
 1973 “Ciencia y Técnica como Ideología”. Editorial Tecnos. Madrid.
 1989 “Teoría de la acción comunicativa”. Cátedra, Madrid.
- Harris, M.* 1986. “Caníbales y reyes. Los orígenes de las culturas”.

- Argos-Vergara. Barcelona.
1976. "Vacaciones, cerdos, guerras y brujas. Los enigmas de las culturas". Editorial Planeta. Barcelona.
- Horkheimer y Adorno.* 1984 "Dialéctica del Iluminismo". Editorial Sudamericana. Bs. As.
- "La industria cultural". En: La industria cultural y sociedad de masas". Editorial Monteávila, Venezuela.
- Horowitz, I.* 1960 "Historia y elementos de la Sociología del Conocimiento". 2 tomos. EUDEBA, Bs. As.
- Jensen, E.* 1967 "Mito y Culto entre pueblos primitivos". F.C.E. México.
- Kant, I.* 1961 "Crítica de la Razón Pura". Losada -4ª edición-. Bs. As.
- 1941 "Filosofía de la Historia". El Colegio de México. México.
- Kirk, G.S.* 1985 "El Mito". Editorial Paidós.
- 1981 "Los filósofos Presocráticos". Gredos, Madrid.
- Kolakowski, L.* 1973 "La presencia del mito". Editorial Amorrortu. Bs. As.
- Khun, T.* 1971 "La estructura de las Revoluciones Científicas". F.C.E. México.
- Kusch, R.* 1975 "El pensamiento indígena y popular en América". Editorial Hachette. Bs. As.
- Laborit, H.* 1983 "La Colombe assassinée". Ed. Grasset, París.
- Laing, R. y D. Cooper.* "Razón y Violencia.-Una década de pensamiento sartreano-". Editorial Paidós.
- Lamanna, P.* 1957/ 1981 "Historia de la Filosofía". 6 volúmenes, Ed Hachette. Bs. As.
- Lenk, K.* 1974 "El concepto de ideología; comentario crítico y selección sistemática de textos". Amorrortu. Bs. As.

Leroi Gourham. 1987 “El gesto y la palabra”. Ediciones Itsmo, Colegio Universitario. Barcelona.

Levi-Strauss, C. 1971 “Introducción a la obra de Marcel Mauss”. En: Sociología y Antropología. Tecnos, Madrid.

1961 “Antropología Estructural”. EUDEBA.

1964 “El Pensamiento Salvaje”. F.C.E.

1972/1978 “Mitológicas”. Cuatro tomos. F.C.E y Siglo XXI.

1986 “Mirando a lo lejos”. Ediciones EMECE.

Levi-Strauss, C.; R. Barthes y otros. 1969 “El análisis estructural”. Ediciones C.E.A.L.

Levi-Bruhl, L. 1972 “La mentalidad primitiva”. Editorial La Pléyade.

Lewis, J. y B. Towers. 1970 “Mono desnudo u Homo sapiens”. Editorial Plaza y Janes. Barcelona.

Lorenz, K. 1971 “Sobre la agresión, el pretendido mal”. Editorial Siglo XXI. México.

Luria, A. R. 1980 “Los procesos cognitivos”. Editorial Fontanella. Barcelona

Lytard, J. F. 1979 “Economía Libidinal”. Saltés, Madrid.

Mainardi, D. 1976 “El animal cultural”. Sudamericana, Buenos Aires.

Malinowski, B. 1974 “Magia, Ciencia y Religión”. Editorial Ariel. Barcelona.

1975 “Estudios de psicología primitiva”. Paidós.

Mansilla, H. F. 1970 “Introducción a la teoría crítica de la Sociedad”. Editorial Seix. Barral. Barcelona.

Mannheim, K. 1954 “Ideología y utopía. -Introducción a la Sociología del Conocimiento-”. Ediciones Aguilar.

Marcuse, H. 1969 “El hombre unidimensional”. Ediciones Seix. Barral.

1967 “Eros y Civilización”. Ediciones Seix. Barral.

Margariños de Moretin, J. 1983 “El Signo”. Ed. Hachette.

Masson-Oursel. 1971 “El Pensamiento Oriental”. Editorial Fabril.

Mattes, J. 1979 “Introducción a la Sociología de la Religión”. 2 tomos.

Editorial Alianza Universidad, Madrid.

Maturana, H. y F. Varela. 1992 “El Arbol del Conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano”. Editorial Universitaria, Santiago de Chile.

Mc. Luham, M. 1985 “Guerra y paz en la Aldea Global”. Editorial Planeta Agostini.

1987 “El Medio es el mensaje”. Editorial Paidós.

1984 “La Galaxia Gutemberg”. Editorial Planeta.

Merleau-Ponty, M. 1977 “Sentido y Sinsentido”. Editorial Península. Barcelona.

Monod, J. 1971 “El Azar y la Necesidad”. Monteávila Editores.

Morin, E. 1981 “El Método”. Tomo I. "La Naturaleza de la Naturaleza" Editorial Cátedra. Madrid.

1983 Tomo II. "La Vida de la Vida". Cátedra.

1986 Tomo III. "El Conocimiento del Conocimiento"

Cátedra.

1989 Tomo IV “Las Ideas”. Cátedra.

1974 “El Paradigma Perdido”. Kairós, Barcelona.

1992 “Para salir del Siglo XX”. Kairós, Barcelona.

1993 “Tierra Patria”. Editorial Nueva Visión, Bs. As.

Morin, E. ; M. Piatelli y otros. 1984 “La Unidad del Hombre”. Tomo I: “El Primate y el Hombre”; Tomo II: "El Cerebro Humano"; Tomo III: "Hacia una Antropología Fundamental." Editorial Argos-Vergara.

Morris, D. 1972 “El Mono Desnudo”. Plaza y Janés. Barcelona.

Mumford, L. 1981 “Técnica y Civilización”. Alianza Universidad,

Madrid.

Nestle, W. 1970 “Del Mito al Logos”. Editorial Ariel, Barcelona.

Piaget, J. 1969 “Biología y Conocimiento. -Ensayo sobre las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognitivos. Editorial Siglo XXI. Madrid.

1961 “Génesis de las estructuras lógicas elementales”.
Editorial Guadalupe.

1956 “La representación del mundo en el niño”. Editorial
Espasa-Calpe. Madrid.

1959 “La construcción de lo real en el niño”. Editorial Crítica.
Buenos Aires.

1956 “La causalidad física en el niño”. Editorial Espasa-
Calpe. Madrid.

1961 “La formación del símbolo en el niño”. F.C.E. México.

Piaget, J. ; Chomsky, N. ; D. Sperberg y otros. 1983 “Teorías del
lenguaje y del aprendizaje”. Editorial Crítica. Barcelona.

Platón 1954 “Diálogos completos”. Aguilar. Buenos Aires.

Prigogine, I. ; Stengers y otros. 1990 “Entre el tiempo y la eternidad”.
Editorial Alianza. Madrid.

1979 “La Nouvelle Alliance.
Metamorphose de la Science”. Gallimard, París.

Pritchard, J. 1962 “La Arqueología del antiguo testamento”.
EUDEBA.

Rank, O. 1971 “El mito del nacimiento del héroe”. Editorial Paidós.

Ribeiro, D. 1968 “El proceso civilizatorio. -De la revolución agrícola a
la termonuclear-”. Editorial Extemporáneos. México.

1982 “Utopías salvajes. -Nostalgias de la inocencia
perdida-”. Ediciones del Sol. Bs. As.

Ricoeur, P. 1972 “Ideología y Utopía”. Gedisa. Barcelona.

1974 “Freud; una interpretación de la cultura”. Siglo XXI.

1969 “Le conflict des interprétations”. Seuil, París.

Riedl, R. 1983 “Biología del conocimiento”. Editorial Labor

Universitaria. Barcelona.

Roa Bastos, A. 1985 “Las culturas condenadas”. Compilación. Editorial Siglo XXI.

Roheim, G. 1973 “Psicoanálisis y antropología”. Editorial Sudamericana, Bs As.

1959 “Magia y esquizofrenia”. Editorial Paidós. Bs. As.

Rossi-Landi, F. 1974 “Ideologías de la relatividad lingüísticas”. Editorial Nueva Visión. Bs. As.

1975 “El lenguaje como trabajo y como comercio”. Rodolfo Alonso Editor. Bs. As.

Russel, B. 1928 “Los problemas de la filosofía”. Labor. Barcelona.

Sagan, C. 1979 “Especulaciones sobre la evolución de la inteligencia humana”. Ediciones Grijalbo. Barcelona.

1981 “El cerebro de Brocca”. Ediciones Grijalbo, Barcelona.

Sapir, E. 1966 “El Lenguaje”. F.C.E. México.

Sartre, J. P. 1963 “Cuestiones de método.-Crítica de la razón dialéctica-”. Editorial Losada. Bs. As.

Schaff, A. 1967 “Lenguaje y conocimiento”. Ediciones Grijalbo.

1964 “La filosofía del hombre”. Ediciones Lautaro.

Schweitzer, A. 1958 “El pensamiento de la India”. F. C. E.

Shalins, M. 1977 “La economía de la edad de piedra”. Editorial Arkal-Universitaria. Madrid.

1979 “Las sociedades tribales”. Editorial Labor. Barcelona.

Sherry, T. 1979 “El segundo Yo. Las computadoras y el espíritu humano”. Editorial Galápagos. Bs. As.

Sorman Guy 1993 “Esperando a los Bárbaros”. EMECE Editores. Bs. As.

- Sperberg, D.* 1978 “El simbolismo en general”. Editorial Promoción Cultural. Barcelona.
- Steiner, G.* 1988 “Después de Babel”. F.C.E. México.
 1991 “Presencias reales”. Editorial Destino. Barcelona.
 1986 “Antígonas”. Editorial Gedisa.
 1984 “La muerte de la tragedia”. Monteávila Editores.
- Thomson, G.* 1977 “Los primeros filósofos”. Siglo XXI. Bs. As.
 1975 “Estudio de la sociedad griega antigua”. Editorial Siglo XXI. Bs. As.
- Thorpe, W. H.* 1980 “Naturaleza animal y naturaleza humana”. Editorial Alianza, Madrid.
- Timbergen, N.* 1976 “El estudio del instinto”. Siglo XXI, Madrid.
- Todorov, T.* 1990 “Teorías de Símbolo”. Editorial Siglo XXI.
- Tofler, A.* 1981 “La tercer ola”. Editorial Plaza y Janes. Barcelona.
- Trias, E.* 1970 “Metodología del pensamiento mágico”. EDHASA. Barcelona.
- Turner, V.* 1980 “La selva de los símbolos”. Editorial Siglo XXI.
- Vernant, J. P.* 1977 “Mito y pensamiento en Grecia Antigua”. Editorial Ariel. Barcelona.
 1986 “Los orígenes del pensamiento griego”. EUDEBA.
 1986 “La muerte en los ojos. -Figuras del Otro en la Antigua Grecia”. Editorial Gedisa.
 1991 “Mito y Religión en la Grecia Antigua”. Editorial Ariel. Barcelona.
- Vernant J. P. y N. Naquet.* 1987 “Mito y Tragedia en Grecia Antigua”. 2 tomos. Taurus. Madrid.
- Veron, E.* 1984 “Lenguaje y comunicación social”. Editorial Nueva Visión. Bs. As.
- Vigotzky, L.* 1981 “Pensamiento y lenguaje”. Editorial Pléyade.
- Whal, J.* 1957 “Historia del Existencialismo”. Editorial Dédalo.

Wallon, H. 1978 “Del acto al pensamiento”. Editorial Psique. Bs. As.

Whorf, B. 1971 “Lenguaje, pensamiento y realidad”. Editorial Seix. Barral. Barcelona.

Wittgenstein, L. 1972 “Sobre la Certidumbre”. Editorial Tiempo Nuevo, Caracas. Venezuela.