

Intelectuales, tradiciones, educación y producción de ciudadanía

José Tamarit

Aceptado Octubre 2013

Resumen

La reinstalación de la institucionalidad democrática en nuestro país generó un marcado interés en los medios universitarios en general –particularmente en aquellas áreas ligadas a la problemática educativa– por la cuestión de la ciudadanía en la sociedad democrática: su ejercicio y la función de la educación en la formación de los futuros ciudadanos. Aparecieron entonces una serie de trabajos destinados a reflexionar sobre este importante tema. El presente trabajo se propone retomarlo desde una óptica crítica, que analiza el fenómeno de las prácticas ciudadanas sin dejar de tener en cuenta las relaciones de poder entre las clases sociales, tal como estas se verifican en nuestras sociedades. A tal efecto, se confrontan las dos grandes tradiciones que han procurado imponer su visión de las cosas desde la Revolución Francesa hasta nuestros días. En tal sentido resulta a todas luces primordial analizar el papel que juega la educación –entendida en su más amplia acepción– en la producción de ciudadanía y, en razón de ello, la importancia que cabe asignar a la «masa imponente» de intelectuales –en la acepción gramsciana del concepto–, en la crucial tarea de educar para consolidar y profundizar el ejercicio de la democracia con vistas a lograr más altos niveles de participación popular y una mayor igualdad republicana.

Palabras claves: intelectual – poder – política – educación - ciudadanía

Abstract

The reinstallation of the democratic functioning in our country, produced a remarkable interest in the academic world in general –particularly in those areas linked to educational problems– due to the question of the citizenship in a democratic society: its task and the function of education in the forming of the future citizens. Several pieces of work appeared then, with the purpose of reflecting on this important subject. The purpose of the present writing is to take it up from a critical point of view that analysis the phenomenon of the civil practices without leaving aside the relations of power among the social classes such as they appear in our societies. To that effect the two great traditions that have managed to

impose their vision of things since the French Revolution until our days, confront each other. In that sense, to analyse the role that plays education –understood in its widest meaning– is of the outmost importance in the production of citizenship and, for that reason, the importance assigned to the «imposing mass» of intellectuals –according to the «gramscian» meaning of the concept–, in the important task of educating to consolidate and deepen the practice of democracy with the aim to get higher levels of popular participation and a greater republican equality.

Keywords: intellectual – power – policy – education – citizen-ship

Introducción

Cuando Sarmiento formuló su poderosa y archiconocida sentencia: «Hay que educar al soberano, un pueblo ignorante siempre elegirá a Rosas», tenía plena conciencia de que dicha educación apuntaría a la formación de ciudadanos *debidamente «ilustrados»* a partir del «alcorán» que ya a fines del siglo XIX fuera denunciado por J.B. Alberdi.¹ Sin duda, Sarmiento confiaba en que la fuerza de tal «alcorán» garantizaría el cumplimiento de los inevitables efectos políticos de la *educación del soberano*. No obstante, cabría pensar que el exacerbado iluminismo del sanjuanino no le permitió advertir que no todos los grupos, sectores y clases sociales receptionan de igual modo los «saberes» que proporcionan la escuela y otros medios educativos. La historia nacional da cuenta de varias circunstancias en las que el soberano «eligió a Rosas», pese a que la escuela nunca dejó de administrar el «alcorán» sarmientino/mitrista. Se diría que Sarmiento olvidó alguna de sus lúcidas intuiciones contenidas en su «Facundo», relativas a lo que la experiencia «enseñaba» al gaucho; olvidó, en suma, que la experiencia de vida del pueblo –más o menos «ilustrado»– genera en su conciencia aquello que Gramsci denominó «núcleo de buen sentido». Seguramente no imaginó que la implantación del voto universal –aunque restringido en un primer momento al «universo» masculino– revelaría la falacia de la segunda parte de su sentencia; precisamente lo que argentinizó aquella máxima hija de la Revolución Francesa. Ignorante o ilustrado, la vida permite al pueblo reconocer a propios y ajenos, «hacer la separación» –la *distinción*, decía Gramsci– y establecer el «nosotros y ellos». Por eso, es que cada vez que el pueblo pudo elegir libremente, eligió... a Rosas. No obstante, la cerrazón «iluminista» tiene a flor de labios la respuesta fácil, *colonizada*, cabe decir, por la máxima

¹ «En nombre de la libertad y con pretensiones de servirla, nuestros liberales Mitre, Sarmiento y Cía., han establecido un despotismo turco en la historia, en la política abstracta, en la leyenda, en la biografía de los argentinos. Sobre la Revolución de Mayo, sobre la guerra de la independencia, sobre sus batallas, sobre sus guerras, ellos tienen un alcorán que es de ley aceptar, creer, profesar, so pena de excomuniación por el crimen de barbarie y caudillaje.» (J. B. Alberdi, citado en A. Jauretche, 1970: 13).

sarmientina: sólo la ignorancia de los pueblos explicaría a Perón, Evo Morales, Hugo Chávez, etc.

En las últimas décadas, la literatura pedagógica abunda en el reconocimiento de los «saberes populares» como punto de partida de toda práctica educativa, y ello en función del objetivo principal de alcanzar el «saber culto», esto es, ilustrar al soberano. Pero, todo induce a pensar que dicho reconocimiento no contempla, o directamente ignora, aquellos saberes «populares» que remiten a la experiencia socio-política de los correspondientes sectores sociales. Ignora, pues, la presencia del «núcleo» gramsciano en la conciencia de los sujetos que integran dichos sectores. Una vez más vale recordar la importante premisa de Voloshinov: comprender es aparear los signos que constituyen la conciencia con aquellos que proceden «de afuera»: *comprender* supone, pues, una respuesta de la conciencia interpelada por el mensaje, por el discurso oral o escrito, no importa que quien lo «distribuya» o difunda sea la institución educativa o el «medio de comunicación». Cuando «el soberano» eligió a Perón en 1946, Argentina era la nación más alfabetizada de América Latina, por ende, y en atención a la premisa sarmientina, su opción política no pudo haber sido consecuencia de su ignorancia, puesto que hacía más de medio siglo que la escuela argentina desarrollaba su tarea alfabetizadora –tan elogiada, por otra parte, por el discurso liberal– enmarcada, demás está decir, en el «alcorán» sarmientino-mitrista.

En un texto, al que he recurrido en más de una oportunidad por su valor testimonial, Chomsky finge sorprenderse del hecho, algo más que curioso, de que en ocasión de unas elecciones presidenciales en EEUU² se interrogó a la ciudadanía acerca de su conocimiento de los programas políticos de los candidatos de los dos grandes contendientes (Partido Demócrata y Partido Republicano); y resultó ser que los más ignorantes eran los más «educados»; es decir, aquellos cuyo nivel educativo era más alto. Finge digo, porque a continuación afirma que no hay por qué sorprenderse, puesto que los más «educados» han sufrido el asedio de «la ideología» –ya que están destinados a cumplir importantes funciones político administrativas en la sociedad– mientras que a la «chusma» (ironiza) no se la somete a tal acoso, y es la vida misma la que le enseña *cómo son las cosas* «en realidad». He aquí (¿enfrentados?), *saber popular* versus *saber culto*. La pregunta obligada es: ¿entonces, qué tendrá este último que en lugar de acercarnos a «la realidad» nos estaría alejando de ella? Bueno, Chomsky le llama *ideología*, y esto nos remite al célebre y pionero trabajo de

² Se trata de las elecciones presidenciales en las que Bill Clinton derrotó a G. Bush padre. Chomsky realiza el siguiente comentario a raíz de lo que surgía de las encuestas: «Lo que no resulta demasiado sorprendente. Es, en realidad, bastante razonable (...) Como a la chusma simplemente se la ignora, su propia experiencia le dice cómo es el mundo en realidad; *mientras que quienes tienen estudios han sido educados y adoctrinados en la idea y por ello, muy a menudo, han asimilado una imagen falsa del mundo, debida a la influencia del sistema educativo, de los periódicos, etc.; es decir, a los instrumentos de control ideológico.*» (Chomsky, 1995: 59-60; más las cursivas).

dos muy jóvenes e inquietos intelectuales alemanes del siglo XIX –en 1845 Marx tenía 27 años y Engels 25– «La ideología alemana», en el que formulan la famosa sentencia que ha dado la vuelta al mundo y sigue girando: «*Las ideas dominantes son las ideas de la clase dominante*». De modo que, en la medida en que el tan mentado «saber culto» se estructura en torno de tales ideas, las representaciones de la realidad que el mismo contiene expresará los puntos de vista –la visión de la moral y de la vida», en términos de Gramsci– propios de dichas clases dominantes. Tiene razón, pues, Chomsky cuando afirma que no hay de qué sorprenderse por el «extraño» resultado de las referidas encuestas.

1.- ¿Qué cosa es el «saber culto»?

De ordinario se denomina *saber culto* a aquel saber que abrevia en el conocimiento científico.³ Por ende, todo saber que no tenga por fuente dicho conocimiento no será considerado «culto». Así expresado suena un tanto fuerte, poco menos que discriminatorio, pero es de «la Ciencia» –así, con mayúscula– de donde procede su naturaleza «culto». De hecho esto nos lleva a interrogarnos acerca del concepto mismo de «conocimiento científico», y al hacerlo nos encontramos con una ya larga tradición que, al respecto, rechaza la perspectiva positivista que, en esencia, no duda del carácter «objetivo» y «universal» de tal conocimiento. Dicha tradición –llamémosla, crítica– se ha enriquecido en el curso de más de un siglo de *lucha* –es el término que mejor precisa el fenómeno– contra el pensamiento dominante positivista. Ha sido Foucault (1983:171) quien quizá mejor que nadie lo ha sabido expresar: «Se puede hablar del carácter perspectivo del conocimiento porque hay batalla y el conocimiento es el efecto de esa batalla». Claramente se niega el carácter objetivo del conocimiento, y en su lugar se lo reemplaza por el de *perspectivo*. Por ende, el resultado de nuestros análisis e indagaciones dependerá inevitablemente del punto de vista desde el cual abordemos el estudio del fenómeno en cuestión, ni más ni menos.

En suma, ni *objetivo*, ni *universal*, ni «*neutro*» –vale agregar–, el producto del trabajo científico sólo puede ser *perspectivo*. Por lo demás, estos dichos de Foucault se hallan en línea perfecta con lo que planteara Gramsci (1986:146) cuarenta años antes acerca del presunto carácter objetivo del conocimiento científico, cuando advierte que ello sólo será posible «con la desaparición de las contradicciones que laceran a la sociedad humana». En consecuencia, mientras subsistan las condiciones económicas, políticas y culturales que caracterizan a nuestras sociedades, las desiguales relaciones de poder no sólo generarán puntos de vista diversos acerca de «la realidad», sino que darán lugar al predominio de

³ En ocasiones también se utiliza la expresión «saber elaborado», especialmente cuando se lo relaciona con el saber «de sentido común» o «popular». Por ejemplo, en su trabajo «La escuela pública», Braslavsky y Krawczyk utilizan dicha expresión (1988). Más allá de pequeñas diferencias que se pudieran apreciar en lo que sugieren una y otra expresión, lo fundamental es que en ambos casos lo que les da sustancia y las distingue de todo otro tipo de «saber» es que remiten al conocimiento científico.

unos puntos de vista sobre otros, a tenor de la consabida relación entre poder y saber, oportuna y certeramente denunciada por el propio Foucault.⁴

De modo que el saber culto –es decir, aquel «saber» reconocido como tal, cuyo fundamento es *el conocimiento científico legítimo*– constituye la materia por excelencia, indispensable, para «ilustrar» al soberano. Así las cosas, y siempre asentados en tiempo y lugar –las coordenadas que otorgan historicidad a toda premisa– serán las instituciones educacionales, los medios de comunicación –prensa oral y escrita, y televisión, a los que en los últimos veinte años se ha sumado la web– las instancias encargadas de su «distribución». En estas condiciones se verifica una «sana competencia» entre estos actores, competencia que no impide que sus respectivas y diferenciadas intervenciones se sumen, se aúnen y complementen en orden al signo ideológico-político de su accionar en la sociedad.

Como se ve, he puesto el término *distribución* entre comillas para llamar la atención sobre su recurrente y discutible empleo para el caso de los «bienes simbólicos». En efecto, a partir de las últimas décadas del siglo pasado se lo incorporó al discurso pedagógico corriente, adjudicando a dicha acción un indiscutible signo positivo, democrático y «progresista», semejante a la distribución de la riqueza, el alimento o cualquier elemento de carácter material, que siempre supone quitar a unos en favor de otros. En suma, un acto de *generosidad* que sólo merece reconocimiento en tanto no conlleva ningún aspecto que pudiera contener efectos o resultados negativos no deseados. Se trata de proveer a la ciudadanía, y especialmente a los sujetos de las clases «menos favorecidas» (¿?) las armas que les permitan un mejor desarrollo y bienestar personal y familiar. ¿Quién podría oponerse u objetar siquiera parcialmente propósitos tan loables? Con intención deliberada o sin ella, lo mismo da, la bendita palabreja encierra una pequeña «trampita», pues, si nos atenemos a la máxima sarmientina, también conlleva inevitablemente el objetivo de evitar que el soberano «elijer a Rosas». Quiero decir, que el saber «culto» no es, no puede ser ajeno a la expresa intención política de educar «al soberano»; o sea, formar los ciudadanos «deseados». ⁵ Sensatamente nadie puede pensar que en algún lugar del mundo se forman ciudadanos en un vacío

⁴ «La verdad es de este mundo: está producida aquí gracias a múltiples imposiciones. Tiene aquí efectos reglamentados de poder. Cada sociedad tiene su régimen de verdad, su `política general de la verdad'; es decir, los tipos de discursos que ella acoge y hace funcionar como verdaderos; los mecanismos y las instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos o falsos, la manera de sancionar unos y otros; las técnicas y los procedimientos que son valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de aquellos encargados de decir qué es lo que funciona como verdadero» (Foucault, 1980: 187).

⁵ Todo ciudadano es «funcionario» –expresa la conocida premisa gramsciana-, en la medida que adhiere a la *visión de mundo dominante*. De esto se trata, entonces: orientar la «voluntad» del «Soberano» en el sentido «correcto». Voltaire, el mayor representante del iluminismo conservador –y aún, reaccionario, se dolía de la participación popular en la cosa pública: «*Todo está perdido cuando el pueblo se mezcla en la discusión*» (H. Lasky, 1960: 184). Y aquí, entre nosotros, dos siglos y medio más tarde –ya al filo de la segunda década del siglo XX- el Dr. R. Rivarola (Presidente de la U. N. de La Plata entre 1918/1920) expresaba esto otro: «*No puede entregarse el destino de un pueblo, al solo instinto de las masas*

histórico: en una nación imperial se forman ciudadanos del imperio, en una nación colonizada –formalmente o «de hecho»– se formarán ciudadanos que acepten la situación de dominación o dependencia. Existe una vasta y rica literatura crítica sobre esta cuestión, producida por intelectuales –economistas, sociólogos, filósofos, antropólogos, etc.– de «la periferia» y del propio «centro» que desde hace más de medio siglo vienen analizando y denunciando dicho fenómeno.⁶

2.- Intelectuales: «una masa imponente»

Como es sabido, hace más de 80 años Gramsci tomaba distancia del concepto decimonónico de «intelectual» («hombres de letras», científicos, el mundo del arte) y ampliaba considerablemente el campo. Si bien desde un principio se cuida en destacar que en todos sus actos el ser humano hace uso de su inteligencia, reserva el carácter de *intelectual* a aquellas personas que cumplen funciones o desarrollan prácticas sociales en las que lo intelectual prima sobre lo *manual*.⁷ Asimismo, rechaza de plano la idea de que los intelectuales constituyen una clase social y asigna al grupo el carácter de «categoría». Por otra parte, consciente de las consecuencias de su definición original –en cantidad y calidad de las «prácticas culturales», tal como las denomina R. Williams–, distingue en el interior de dicha categoría tres niveles diferenciados en torno a la problemática de la ideología,⁸ a saber: a) los *creadores* de ideología; b) los *organizadores* y *administradores* de la ideología; c) los *divulgadores* de ideología.⁹ Como se ve –y más allá de que algunos de éstos últimos también puedan participar en cualquiera de las otras subcategorías–, los docentes de todos los niveles y los comunicadores sociales de todos los «medios» pertenecen a esta última

ineducadas, o impasibles o indiferentes...» (Citado en Tamarit, 2012: 252). Para situar históricamente esas palabras, es oportuno recordar que en 1916 el «Soberano» había votado a H. Yrigoyen para la presidencia de la Nación.

⁶ Son conocidos los trabajos de J.J. Hernández Arregui (*Imperialismo y Cultura*) y A. Jauretche (*Manual de zoncetas argentinas*), entre nosotros; P. González Casanova (*La liberación del pensamiento colonial*) y M. Marini (*Imperialismo y cultura de la violencia en A. Latina*), en A. Latina; A. Memmi (*Retrato del colonizado*), F. Fanon (*Los condenados de la tierra*), y E. Said (*Orientalismo*) en África y los ya célebres prólogos de J. P. Sartre a los trabajos de los mencionados Memmi y Fanon.

⁷ «En el mundo moderno la categoría de los intelectuales, así entendida, se ha ampliado de modo increíble. El sistema social democrático-burocrático ha gestado masas imponentes, no todas justificadas por las necesidades de la producción, aunque justificadas por las necesidades políticas del grupo fundamental dominante.» (Gramsci, 1972: 17).

⁸ Sabido es que Gramsci se aparta de toda distinción entre ciencia e ideología; postura que es congruente con su rechazo a la idea –propia del positivismo– de la existencia de un conocimiento «objetivo» y «universal». En consecuencia, así como reconoce la existencia de ideologías filosóficas, estéticas, religiosas y políticas, entiende que también lo son los discursos científicos. En suma, en la medida que no exista unanimidad, todo discurso sobre «lo real» natural o histórico-social –en este último caso tal unanimidad es impensable en la sociedad capitalista–, cae dentro de su concepto de ideología.

⁹ «Este planteo del problema da como resultado una extensión muy grande del concepto de intelectual, pero sólo de esta manera es posible alcanzar una aproximación concreta a la realidad... De hecho, la

categoría. Nadie sensatamente podría poner en duda que tanto unos como otros cumplen una función intelectual en el seno de la sociedad.

a) Los «creadores»: Atento al concepto de ideología que propone Gramsci, en consonancia con sus observaciones acerca de la «objetividad» científica (ver nota 8 al pie), lo primero que conviene dejar en claro es que «creador» de ideología no es un mero «opinólogo» o un divulgador de ideas ajenas. Se entiende por *creadores* a quienes producen conocimiento en el nivel de «las diversas ciencias, de la filosofía, del arte...» (citamos en nota 9 al pie); pero también corresponde incluir aquí el amplio campo del *ensayo*, que cierto academicismo –muchas veces anodino y estéril– suele descalificar por no adecuarse a normas o procedimientos que se supone deben seguirse para ser aceptados como discursos que merezcan el reconocimiento de «la academia».¹⁰

Crear ideología es, pues, discurrir acerca de la realidad con algún grado de originalidad, mediante la palabra o la imagen con intenciones de *representarla, describirla, explicarla*, proponer acciones para modificarla, etc. Crear ideología es, entonces, aportar nuevos elementos para enriquecer determinadas miradas o visiones de mundo o, si cabe, proponer una nueva forma de leer lo existente. En uno u otro caso, y como diría Bourdieu, quien ello hace se convierte irremediamente en «cómplice» o «crítico», según «el lugar» desde el que se lo juzgue. De lo dicho se desprende que no todo «cineasta» es un Fellini, ni todo pintor un Picasso, ni tampoco todo licenciado en filosofía es un Sartre o un Heidegger, ni todo profesor de historia un Toynbee o un Hobsbawn, etc. Lo importante a destacar es que los *creadores de ideología* son los que aportan ideas que enriquecen las diversas «visiones de la moral y de la vida» –o ayudan a su actualización–, las que eventualmente se enfrentan y antagonizan en «la batalla» por la definición de la realidad.

actividad intelectual debe ser distinguida en grados también desde el punto de vista intrínseco, grados que en los momentos de extrema oposición dan una verdadera diferencia cualitativa: en el más alto grado se colocarán los *creadores* de las diversas ciencias, de la filosofía, del arte, etc.; en el nivel más bajo los más humildes '*administradores*' y *divulgadores* de la riqueza intelectual ya existente, tradicional, acumulada.» (Gramsci, op. cit.: 16/17; más las cursivas).

¹⁰ No es fácil definir qué se entiende por «ensayo». Sin entrar en la discusión de si se trata de un género «menor» respecto de las obras reputadas como «científicas», y hallar patrones o criterios «objetivos» que permitan distinguir entre trabajos de uno y otro tipo, existe otro problema que merece ser considerado. Me refiero a la «calidad» o «seriedad» del ensayo. Es un género que se presta a toda clase de oportunismos, motivados básicamente por intereses puramente comerciales o con intenciones político-electorales de circunstancia. Algo similar a lo que ocurre con cierta «literatura» del tipo Corín Tellado o cosa por el estilo. Por el contrario, sabido es que filósofos, sociólogos, historiadores, etc., han incursionado en el ensayo y lo han hecho con la misma seriedad y compromiso personal con los que abordan sus producciones científicas. Por otra parte, reputados y reconocidos «ensayistas» han sido autodidactas y recorrieron una trayectoria intelectual ajena al mundo académico. Entre nosotros podríamos citar nombres tales como Scalabrini Ortiz, A. Jauretche o R. Puiggrós, situados todos en el campo crítico y, poco menos que en sus antípodas, a E. Martínez Estrada; ello si nos remitimos al siglo pasado, pero tal vez debiera haber comenzado por Sarmiento y su Facundo...

Deliberadamente he recurrido a figuras de indiscutible prestigio y reconocimiento universal para remarcar su carácter «creador», por contraste con los que desarrollan actividades o cumplen funciones intelectuales sin que por ello merezcan ser incluidos en aquel círculo de privilegio. Sin embargo, existe una «zona gris» –uso la expresión sin ánimo peyorativo–, un área si se quiere intermedia, de aquellos que se involucran en las inevitables polémicas mediante sus propias reflexiones, críticas, argumentos, cotejando afirmaciones de uno y otro lado, con lo que ayudan a esclarecer posiciones y destacar diferencias. Quiero decir, que van más allá de la simple tarea de divulgar «riqueza intelectual ya existente, tradicional, acumulada», para decirlo con las palabras ya citadas de Gramsci.

b) Organizadores y administradores: En este caso la distinción no es ociosa. Un «organizador» de la cultura y/o de la educación –según la capacidad específica del sujeto en cuestión, naturalmente–, puede ser un «creativo» en el área de su competencia; un innovador que elabore o promueva proyectos que apunten a transformar la naturaleza de las actividades propias del campo de su gestión, generando políticas y acciones que apunten a una participación e involucramiento de los potenciales «usuarios» de los servicios, conectándose con otras áreas de la gestión de gobierno o de entidades particulares de la sociedad civil (dependencias del Estado, universidades, ONG, organizaciones populares, etc.).¹¹ En términos generales, y en el caso de funcionarios del Estado –nacional, provincial, municipal–, se trata de cargos de nivel superior, es decir, ministros, secretarios, directores, etc. Pero, entiendo que también corresponde incluir en este grupo a quienes desarrollan actividades de esta misma índole en el nivel de la sociedad civil, en instituciones de carácter privado o particular: fundaciones, publicaciones culturales y, aún, editoriales, cuyo objetivo es más político-cultural que económico.¹² Por otra parte, creo que «administradores» de la cultura y/o de la educación son todos aquellos que cumplen tareas de pura gestión; tales como jefes de departamento, directores de instituciones educativas de todos los niveles, etc.

c) Divulgadores: Referido a la «ideología», en el sentido gramsciano que aclaramos más arriba, la complejidad del concepto se advierte a partir de lo que nos dicta el Diccionario Vox de la Real Academia Española para el término *divulgar*: «Hacer que (una cosa) llegue a conocimiento de un gran número de personas». Luego agrega: «Cuando se trata de ciencias, conocimientos, doctrinas, etc. (se usan como sinónimos) *vulgarizar, difundir*» Asimismo, en el mismo Diccionario Vox leemos: «vulgarizar. Hacer asequible al vulgo una ciencia o una

¹¹ Un caso muy especial a este respecto fue la gestión de Paulo Freire al frente de la Secretaría de Educación en el Estado de San Pablo de Brasil entre 1989 y 1991, en ocasión del gobierno del PT en dicho Estado. Promovió profundas reformas a nivel de las escuelas, una de cuyas iniciativas más importantes fue la constitución de «consejos escolares», que implicó la democratización del gobierno de las instituciones con la participación activa de los distintos sectores de la comunidad educativa.

¹² Sin duda EUDEBA constituye un caso ejemplar de una editorial cuya finalidad es explícitamente científico-cultural, si bien no se trata de una entidad privada.

materia técnica cualquiera». Pero aquí nos encontramos con el término «vulgo», que ya contiene un sesgo peyorativo, como todo lo que es *vulgar*: «Lengua vulgar es... la que se habla por el vulgo, en contraposición a la lengua *culta*», nos dice también el Vox. El mismo Gramsci utiliza el término de esta forma cuando alude al «marxismo vulgar», para referirse al «economicismo» o «mecanicismo» –propio de cierto marxismo–, al que así descalifica. De modo que tenemos toda una cadena de palabras: vulgo, vulgar, vulgarizar, divulgar. El carácter más o menos peyorativo que adquieren o se otorga a estos términos tiene su origen en el significado histórico del primero, que nunca alcanzó, ni mucho menos, la «dignidad» de *pueblo* (¿su sinónimo?).¹³

No obstante, si dejamos de lado esto último y le quitamos toda la carga peyorativa que puede portar el término, nos acercamos al sentido que Gramsci otorga a «divulgadores» de ideología, y entonces nos encontramos con la masa de educadores y comunicadores sociales, a los que cabe sumar a aquellos que elaboran trabajos sin otro propósito que el de *divulgar* «conocimientos, doctrinas, etc.». En general, me atrevería a decir que los primeros «divulgan» (o «difunden») lo que los segundos «vulgarizan». Por supuesto que esto no es válido para los niveles superiores del sistema educativo –universitario y superior no universitario–, ni para los periodistas que abordan el género del ensayo con seriedad, quiero decir, sin propósitos bastardos (ver nota 10 al pie).

3.- Hegemonía: dominante, residual y emergente

Las tres subcategorías de intelectuales que acabamos de comentar nos llevan a pensar en una secuencia que va de los *creadores* a los *divulgadores*; secuencia compleja, por cierto. Tal complejidad se pone de manifiesto en toda su densidad si tenemos en cuenta la distinción que propone Raymond Williams respecto de los elementos que intervienen en el proceso de hegemonía: *dominante, residual y emergente*. Me detendré en esta cuestión porque, más allá de tratarse de uno de los valiosos aportes de Williams a la teoría gramsciana de la hegemonía, nos va a permitir abordar el tema de la formación del ciudadano en términos históricos concretos, tomando así distancia de todo «presentismo»; en el sentido de que

¹³ «El vulgo es necio y pues lo paga es justo hablarle en necio para darle gusto», rimó alguna vez Lope de Vega (1562-1635). Aunque el gran poeta español provenía de un hogar humilde no podía dejar de hacer uso de la lengua «culta» que, como es sabido, la imponen las clases dominantes. El término era el que utilizaban dichas clases en la Edad Media, con un fuerte carácter despectivo, para referirse a las clases «bajas». Por el contrario, «pueblo» nunca admitió un tratamiento similar, y mucho menos desde que pasó a ser «el soberano» en las sociedades democrático-republicanas. De todos modos, como bien dice G. Bolleme: «El pueblo siempre tendrá sus orillas». Precisamente, y entre nosotros de modo especial, la palabra «chusma» alude a dichas «orillas» con igual intención peyorativa. Era el término utilizado por la «oligarquía ganadera» en las primeras décadas del siglo XX para aludir al yrigoyenismo y al sector del pueblo que lo apoyaba. Como dejamos dicho en el texto principal, también lo suele usar Chomsky, claro que con fuerte sentido irónico.

no hay «presente» que no contenga, de un modo más o menos conflictivo, «su» pasado y «su» futuro: «Nos encontramos con que (amén de lo dominante) también debemos hablar... de lo 'residual' y lo 'emergente', que en cualquier proceso verdadero y en cualquier momento de este proceso, son significativos tanto en sí mismos como en lo que revelan sobre las características de lo 'dominante'» (Williams, 1980: 144; mío el texto entre paréntesis).

3.1.- Un proceso complejo

A lo largo de nuestra vida –desde «el destete», ironizaba Jauretche–, recibimos e «internalizamos»¹⁴ nociones acerca de la realidad natural así como de la histórico-cultural; nociones que proceden tanto de la divulgación/difusión científica como del sentido común corriente, propio de las distintas clases, más o menos cargado de contradicciones. Con frecuencia el saber «culto» choca con creencias y prejuicios diversos que circulan en el seno de unas y otras clases sociales. En ocasiones se verifican resistencias, incredulidades y, aún, rechazos, tanto respecto de las cosas de la naturaleza como de los asuntos relativos a la historia y la cultura; en suma, conflictos entre unos y otros saberes que, según los casos, inciden en diverso grado y forma en el proceso de hegemonía. Por supuesto, aquí nos han de interesar particularmente aquellas cuestiones que guardan relación con la conducta social y política del *ciudadano*.

Dominante: el término alude a lo que habitualmente se entiende por *discurso dominante* o *hegemónico*. Es decir, la visión liberal-burguesa del acontecer histórico –pasado, presente y futuro–, que «explica» y legitima la sociedad existente. Pero, cabe acotar, y esto no es secundario, que el desarrollo del capitalismo ha generado, por las necesidades propias de su continuidad, una serie innumerable de cambios, variaciones e innovaciones en todos los campos de las prácticas sociales. De esta suerte, las prácticas hegemónicas se han diversificado y multiplicado notablemente, cubriendo poco menos que todos los momentos de la vida de los individuos. Es decir, que han ido apareciendo nuevas instancias, oportunidades y modos de operar sobre la subjetividad de las personas: las nuevas «tecnologías del sujeto» de las que nos hablaba Foucault. Pero, al propio tiempo –dando razón a los defensores de la dialéctica en la historia–, eso ha dado lugar a la aparición de

¹⁴ Entrecorrimo el término «internalización» porque forma parte del vocabulario clásico de la sociología «ortodoxa», en el decir de Williams. Ello se aprecia en la siguiente cita, así como su crítica al concepto de «socialización» propio de dicha sociología, a la que por mi parte prefiero denominar directamente, «liberal». «Lo que en la sociología ortodoxa es abstraído como 'socialización', es en la práctica, en cualquier sociedad verdadera, un tipo específico de *incorporación*. Su descripción como 'socialización' [...] es un medio de evitar y esconder este contenido y esta intención específicos. Todo proceso de socialización, obviamente, incluye cosas que deben aprender todos los seres humanos... (necesariamente vinculadas) a una selecta esfera de significados, valores y prácticas... (que en realidad) constituyen los verdaderos fundamentos de la hegemonía.» (Williams, 1980:140; míos los textos entre paréntesis y la cursiva). Como se ve, Williams utiliza el término «incorporación» en lugar de «internalización».

nuevas formas de resistencia y oposición, que pueden llegar a ser «alternativas», aunque en espacios particulares muy localizados. A este último respecto, vale dejar claro que ningún régimen efectivamente establecido y consolidado –quién podría dudar que el capitalismo lo está–, admite prácticas realmente alternativas en todo el espacio de su dominio. Dos breves citas de Williams (op. cit.) nos han de servir para ilustrar y abundar sobre este tema:

Existen elementos de emergencia que pueden ser efectivamente incorporados, pero siempre en la medida en que las formas incorporadas sean simplemente facsímiles de la práctica cultural genuinamente emergente (p. 149; más las cursivas).

Sin embargo, en nuestro propio período, del mismo modo que en los demás, el hecho de la *práctica cultural emergente* todavía es innegable; y junto con la *práctica activamente residual* constituye una necesaria complicación de la supuesta cultura dominante (idem; más las cursivas).

Como se dice, hay en estos párrafos «buena tela para cortar». En el primer texto he destacado en cursivas el párrafo en el que se alude a los «facsímiles». ¿Qué es lo que nos quiere decir Williams con la allí extraña palabra? Nos está diciendo que *la dominación*, el *poder hegemónico*, astutamente, admite y aún promueve prácticas que son un remedo, una deformación/ degradación de iniciativas efectivamente emergentes, con lo cual no sólo las neutraliza, sino que las aprovecha para desviar inquietudes legítimas de solidaridad social o de promoción de reformas que de algún modo afectan los intereses de los sectores dominantes. Así tenemos «cooperativas» que funcionan como sociedades anónimas, ONG. que operan como las clásicas «sociedades de beneficencia» y otras experiencias del mismo tipo.

En el segundo párrafo citado se trata de otra cuestión. El interés de Williams está puesto en subrayar que «la dominación» no está sola. Para decirlo en términos propios del lenguaje político cotidiano; está atacada «por derecha» y «por izquierda». De un modo u otro, en más o en menos, según circunstancias generales o particulares, climas de época y situaciones de crisis locales o mundiales, los elementos *residuales* o los *emergentes* –en ocasiones ambos a la vez–, pugnan por plantear sus críticas y propuestas de solución o superación de tales momentos: unos postulan imposibles «regresos» a paraísos perdidos, otros disparan a futuros ideales, deseados, etc. De hecho –y esto no lo dice Williams, al menos aquí–, muchas veces el accionar en una u otra dirección, cuando se aleja en demasía de lo que el mismo Williams denomina «estructuras del sentimiento», termina favoreciendo la consolidación de lo establecido. Cabe hablar aquí de «efectos no deseados» o, también, recurrir a la vieja sentencia: «de buenas intenciones está empedrado...».

En atención a esto último veremos a continuación el caso de «lo emergente», dejando para el final el fenómeno de «lo residual», dado que presenta mayores complicaciones debido a

que nos obligará a detenernos en el espinoso asunto de «la memoria colectiva» y en el no menos arduo de «la tradición».

Emergente: Ya algo quedó dicho a propósito de los «facsimiles» como producto de la acción de la dominación sobre todo aquello que perturbe «la paz de las almas». Pero, el caso merece mayor atención. La cuestión no se agota en la relación de lo emergente en bloque con lo dominante, sino que en su propio interior suelen verificarse conflictos a raíz de esa inevitable relación con aquello que lo enmarca, que le pone límites, presiones y represiones de todo tipo; incluidas las previsibles «seducciones» para lograr adaptaciones que permitan su incorporación en términos aceptables para la marcha sin alteraciones de lo establecido. Por cierto, nada de esto escapa a la aguda mirada de Williams (1980), quien comienza distinguiendo entre *emergente* y *nuevo*:

Por emergente quiero significar en primer término, los nuevos significados y valores, nuevas prácticas y tipos de relaciones que se crean continuamente. Sin embargo, resulta excepcionalmente difícil distinguir entre los elementos que constituyen efectivamente una nueva fase de la cultura dominante... y los elementos que son esencialmente alternativos o de oposición a ella (p. 146).

Pero ya en el interior de la producción de emergencia, señala que esta es mayor en el campo de lo social y político que en el de lo específicamente cultural. Esto último es sumamente importante en términos de lucha por la hegemonía.¹⁵ Se corresponde con aquello que St. Hall afirmaba a propósito del problema de la *cultura popular*, cuando señalaba que ella era el campo, el espacio donde se dirimía efectivamente la hegemonía.¹⁶ Hay, pues, un deliberado y permanente accionar de la dominación tendiente a neutralizar toda forma de emergencia tanto en lo político social como en lo cultural, y ello obviamente produce conflictos, contradicciones y dudas de todo tipo en todos los campos de lo emergente. Produce, lamentablemente, cismas y enfrentamientos –por momentos feroces– en el nivel de las organizaciones e instituciones políticas y sociales, como así también duras polémicas en el espacio específicamente cultural. No obstante ser consciente de estas circunstancias, Williams está lejos de caer en pesimismo y pronósticos agoreros: «... *ningún modo de producción y por lo tanto ningún orden social dominante y por lo tanto ninguna cultura dominante verdaderamente incluye o agota toda la práctica humana, toda la energía*

¹⁵ «La producción de nuevos valores e instituciones sociales excedió ampliamente la producción de instituciones estrictamente culturales, mientras que las contribuciones específicamente culturales, aunque significativas, fueron menos vigorosas y autónomas que la innovación general o institucional» (Williams: 1980).

¹⁶ «La cultura popular es uno de los escenarios de esta lucha a favor y en contra de una cultura de los poderosos: *es también lo que puede ganarse o perderse en esa lucha*. Es el ruedo del consentimiento y la resistencia. *Es en parte el sitio donde la hegemonía surge y se afianza*» (Hall, 1984:109).

humana y toda la intención humana.» (1980: 147). Las cursivas pertenecen al original, con ellas el autor ha querido destacar y dar más fuerza a lo que afirma con plena convicción.

Residual: En el segundo texto citado leemos, «activamente residual», expresión con la que Williams se interesa en diferenciar lo *residual* de lo *arcaico*: éste expresa el pasado muerto, residual es el pasado vivo, activo. Pero, para evitar todo malentendido, corresponde aclarar que «dominante» y «residual», para el teórico marxista Williams, corresponden a modos de producción distintos y, normalmente, contiguos. En el caso concreto, *dominante* representa la cultura y la dominación de la burguesía; *residual*, el feudalismo, la nobleza feudal, desplazada de todo poder económico, político e ideológico.

En este caso es conveniente tener en cuenta que Williams era un *ciudadano/súbdito* inglés. Sabido es que la transición de la sociedad feudal a la burguesa en Inglaterra dista mucho de haber tenido las características de la emblemática Revolución Francesa. Tal vez en ningún otro caso de monarquías constitucionales la figura Real ha conservado el peso simbólico y, aún, político que posee en Inglaterra. Es «natural» que *el elemento residual* tenga allí una presencia y efectos de orden simbólicos mayores que en otras sociedades contemporáneas, pero conviene tener en cuenta que se trata de elementos residuales *incorporados* al mecanismo de dominación de la burguesía que de ningún modo lo debilitan sino que, por el contrario, lo fortalecen. Al aludir a la existencia de las dos cámaras de «representantes» en el sistema parlamentario de su país (*ver nota 17*), Williams se interesa en destacar que «... cometeríamos un grave error si supusiéramos que esta constitución real del verdadero parlamento no es más que un residuo pintoresco». ¹⁷ En este caso tenemos pues el *elemento residual* de la monarquía operando *positivamente* en favor de la dominación burguesa. No obstante, esto no implica que el concepto no sea válido y aprovechable para el análisis socio-cultural de cualquier otra realidad nacional o, también, regional. Pensemos solamente en el fenómeno del neocolonialismo y los elementos residuales presentes en esas sociedades que hasta hace muy poco eran colonias de alguna potencia europea. Tales efectos remiten no sólo a conductas individuales y colectivas, sino que también pueden tener presencia en el nivel de organizaciones e instituciones sociales. Por otra parte, «de rebote», dicho neocolonialismo ha dejado elementos residuales en la nación colonizadora, que se manifiesta igualmente a nivel de las subjetividades cuanto en el orden organizativo-institucional.

¹⁷ En «Hacia el año 2000», Williams se pregunta si Gran Bretaña es una democracia parlamentaria; porque el sistema parlamentario británico opera con dos Cámaras. *La Cámara de los Comunes* –cuyos integrantes son elegidos por el voto popular, o sea por... «los comunes»– y la *Cámara de los Lores*, «que se constituye por herencia dentro de ciertos rangos de la aristocracia», nos recuerda Williams. A esta particularidad del sistema «democrático» británico cabe agregar que toda la legislación requiere de la «aprobación real», pues debe ser puesta «en ejecución por la excelentísima Majestad de la Reina», según lo establece la constitución. Asimismo, Williams destaca que «los adultos británicos no son ciudadanos, sino, legalmente, *súbditos*.» Vale aclarar que estas últimas cursivas pertenecen al autor.

Pero, amén de lo dicho, me interesa destacar que por momentos Williams parece poner el acento en el carácter «conflictivo» de *lo residual* más que en los efectos «positivos» de la presencia activa de determinados elementos residuales en las sociedades burguesas contemporáneas; «positivos», quiero decir, en función de los intereses dominantes que en razón de ello los incorpora activamente. Vale agregar que esto sucede tanto en «el centro» como en «la periferia». Más adelante retomaremos este tema para el caso particular de nuestro país. Pero, la discusión sobre «lo residual» no se agota en el análisis de su relación con «lo dominante», sino que hay otros dos conceptos –de uso más que frecuente– que se hallan fuertemente emparentados con aquel; me refiero al de «memoria colectiva» y al de «tradición». En los dos puntos que siguen abordaré del modo más breve posible estas dos cuestiones, que resultan por demás complicadas, dado su manifiesto entrelazamiento.

4.- Lo «residual» y la «memoria colectiva»

En primer lugar conviene dejar en claro que la expresión «memoria colectiva» sólo puede ser aceptada como metáfora, dado que nunca podría tener un correlato real, material.¹⁸ Por otra parte, conviene señalar que muy poco se ha avanzado en la definición del concepto –o, más bien, definiciones, construidas desde distintas perspectivas teórico ideológicas–, a partir de la publicación póstuma (1950) del trabajo de Halbwachs.¹⁹ No obstante, y pese a que no han faltado quienes se ocuparan del tema, desde entonces todo el mundo ha venido utilizando el concepto sin que se lo haya podido despojar de sus imprecisiones de origen.²⁰ No me propongo, por cierto, resolver la cuestión aquí, pero sí creo indispensable aclarar un punto

¹⁸ «... la 'experiencia' no puede ser sino individual, dado el hecho elemental de que se trata de un 'fenómeno de conciencia'. Al decir esto me veo en la obligación de poner en claro que toda vez que se alude a experiencia 'colectiva' –de igual modo que a memoria 'colectiva'– se están utilizando metáforas, dado que una y otra expresión no remiten a 'realidades' concretas. Quiero decir que tanto la experiencia como la memoria –que se alimenta de esta última– son, reitero, hechos, fenómenos de conciencia. Metafóricamente puede utilizarse –de hecho, lo hacemos todos– cualquiera de ambas expresiones; es legítimo y resulta útil su uso, pero es bueno tener presente que se trata de metáforas. ¿O acaso existe un 'cerebro colectivo' tan materialmente concreto como el que poseemos todos los seres humanos; un cerebro que será más o menos gigantesco en función del tamaño del grupo al que se refiera la metáfora: clase, etnia, nación, etc.? Siendo así, ¿qué es lo que expresan una y otra metáfora? *Entiendo que en ambos casos se da por sentado que existen elementos comunes en los sujetos implicados o aludidos que participan de una situación determinada, en un caso, o que se anidan en sus memorias, en el otro*» (Tamarit, 2012: 104; las cursivas no están en el original).

¹⁹ Maurice Halbwachs (1877-1945), fue quien propuso el concepto de «memoria colectiva», bajo la influencia inicial de Bergson –sus consideraciones filosóficas sobre *la memoria*– y posteriormente de Emile Durkheim y sus formulaciones acerca de las representaciones sociales, las conductas colectivas y su preocupación por la formación moral de los sujetos y la importancia de su socialización. Algunos autores lo consideran el más importante continuador de la obra de este último, si bien en algunas cuestiones tomó distancia de los planteos del sociólogo francés. Halbwachs fue arrestado por la Gestapo en 1944 y conducido al campo de concentración de Buchenwald, donde falleció al año siguiente.

²⁰ Sucede algo similar con los conceptos de «Pueblo» y «Popular», tal como señala Bolleme: «*Pueblo y Popular* han suscitado a través de la historia un elevado número de debates; si bien muchos investigadores hoy en día prefieren evitar perderse o confundirse con un análisis de definiciones que les parecen vanas...

respecto de las formulaciones del padre de la criatura. Me refiero concretamente al hecho de que Halbwachs evita sistemáticamente incorporar a la discusión la cuestión de las clases sociales y, junto con ello –y en esto sí que es muy «durkheimiano»– la cuestión de las relaciones de poder entre las clases y sus consecuentes efectos sobre la constitución –también valdría decir «construcción»– de *las diversas memorias colectivas*. En esto último sí acuerdo con Halbwachs, puesto que se ocupa en destacar el hecho de la multiplicidad de memorias colectivas, sólo que, insisto, sin incluir de modo explícito los dos importantes asuntos mencionados. Finalmente, deseo dejar señalado que, a mi juicio, el tema de las memorias colectivas se halla estrechamente relacionado con el de las «representaciones sociales», asunto en el que Durkheim, precisamente, fue pionero. Por ello, reitero, hay una manifiesta continuidad teórico-ideológica entre los planteos de Halbwachs y el pensamiento más general de quien fue uno de sus admirados maestros. De modo que, definidamente encuadrado en lo que hemos venido denominando «sociologías del orden», Halbwachs se va a preocupar por «el orden» (la eliminación o atenuación del conflicto social), dentro del «Orden» establecido (el régimen existente). Las siguientes citas de un conocido y valorado trabajo de Michael Pollak (1989)²¹, sirven de sustento –»autorizan»– nuestras afirmaciones al respecto:

En el abordaje durkheimiano, el énfasis está puesto en la fuerza casi institucional de esa memoria colectiva, en la duración, en la continuidad y en la estabilidad. *Así también, Halbwachs, lejos de ver en esa memoria colectiva una imposición, una forma específica de dominación o violencia simbólica, acentúa las funciones positivas desempeñadas por la memoria común, a saber, reforzar la cohesión social, no mediante la coerción sino mediante la adhesión afectiva al grupo; de allí el término que utiliza: «comunidad afectiva»²² (mías las cursivas).*

*La decisión que se toma entonces, es la de servirse de estas palabras a pesar de todo, sabiendo que al usarlas así no se resuelve nada, pues no se puede ignorar que *pueblo* y *popular* son herramientas políticas...*» (Bolleme, 1990: 28; mías las cursivas, salvo en pueblo y popular que pertenecen al original).

²¹ Se trata del trabajo, «Memoria, olvido, silencio», que integra como segundo capítulo el libro que lleva dicho título. Yo lo he tomado de la Web, lo que me impide citar la página correspondiente. Michael Pollak (1948-1992), nacido en Austria, se trasladó a París donde cursó sus estudios de sociología. Fue discípulo preferido de P. Bourdieu, quien, a raíz de su muerte prematura a la edad de 43 años, le rinde homenaje en un artículo que integra como último capítulo el libro referido.

²² «Al privilegiar el análisis de los excluidos, de los marginados y de las minorías, *la historia oral* resaltó la importancia de memorias subterráneas que, como parte integrante de las culturas minoritarias y dominadas, se oponen a la 'memoria oficial', en este caso a la memoria nacional... *Al contrario de Maurice Halbwachs, ese abordaje acentúa el carácter destructor, uniformizante y opresor de la memoria colectiva nacional*. Por otro lado, esas memorias subterráneas prosiguen su trabajo de subversión en el silencio y de manera casi imperceptible afloran en momentos de crisis a través de sobresaltos bruscos y exacerbados (Pollak, s/f; mías las cursivas).

Como se ve, Pollak no duda en destacar la filiación «durkheimiana» de Halbwachs, dando razones de ello en el párrafo que hemos puesto en cursivas. Por lo demás, en el texto citado en nota 22 al pie, se ocupa en remarcar la distancia que separa el pensamiento de Halbwachs de la «historia oral» que privilegia «el análisis de los excluidos, de los marginados y de las minorías», que «se oponen –afirma Pollak– a la *memoria oficial*». Creo que resulta claro que Pollak alude a lo que habitualmente se denomina *memoria colectiva popular*; «memorias subterráneas (que) prosiguen su trabajo de subversión en el silencio (y que) afloran en momentos de crisis» (p. 2). Es verdad, de todos modos, que los casos que comenta Pollak poco tienen que ver con la *memoria popular* de los pueblos colonizados del tercer mundo o de experiencias de naciones sometidas durante largo tiempo a la dominación extranjera, como puede ser Polonia durante el siglo XIX, y buena parte del XX, respecto de Rusia primero y la URSS después. En efecto, en su análisis ejemplifica con el «stalinismo» en la desaparecida URSS –recordemos que falleció antes de la disolución del imperio soviético–, el Holocausto durante la dominación nazi en buena parte de Europa y el caso particular y localizado de los alsacianos. No obstante, sus planteos de orden general que venimos de apuntar nos parecen valiosos y de eficaz utilización para la reflexión acerca del pasado y presente de nuestras realidades, quiero decir, las de las naciones y los pueblos de «la periferia» y su relación con «el centro».

Regresando ahora a quien dio el puntapié inicial y con ello desató una intensa polémica en torno a la cuestión de la memoria colectiva, y al margen de nuestros reparos, y de poner en claro que el pensamiento de Halbwachs es ajeno a toda perspectiva crítica –y no sólo a la crítico marxista–, creo que más de una de sus ideas pueden ser útiles para enriquecer un abordaje no «durkheimiano» de tan complejo tema. Destaco dos de ellas que me parecen ciertamente aprovechables: a) remarcar que la memoria colectiva no se nutre de «conceptos» (pensamiento «puro») sino de «nociones», en las que se conjugan pensamiento y sentimiento. Esto último guarda un notable parentesco con la fórmula de Williams a la que hemos recurrido en más de una oportunidad: «Estamos hablando de los elementos característicos de impulso, restricción y tono; elementos específicamente afectivos de la conciencia y las relaciones, y *no sentimiento contra pensamiento, sino pensamiento tal como es sentido y sentimiento tal como es pensado*» (Williams, 1980: 155; más las cursivas). Premisa que se halla en línea con aquella otra que expresa: «[Hardy escribe]... sobre algo que, de manera abstracta, podría denominarse *el problema de la relación entre la vida de las costumbres y la vida instruida; entre el sentimiento y la manera de pensar de las costumbres y el sentimiento y la manera de pensar que despierta en nosotros la educación*» (Williams, 2001: 252; más las cursivas); b) lo ya comentado acerca de la multiplicidad y diversidad de las memorias colectivas, claro que siempre y cuando no se lo trivialice refiriéndolo a «mini-colectivos» (la familia, el grupo de amigos o de compañeros de trabajo, etc.), sino que sea utilizado para explicar acontecimientos significativos para grandes colectivos: la nación, la región, la clase.

Esta incursión en torno al concepto que inicialmente propuso Halbwachs, nos permite apreciar su relación con aquello que Williams denomina «lo residual». Pero también nos permitirá usar el concepto para el análisis y la explicación de historias nacionales y eventualmente regionales (vgr. América Latina), aunque no hayan vivido –o en las que no sería correcto remitir «lo residual» a– una hipotética sociedad feudal y todo lo que ello pueda sí significar para «el viejo mundo». Sin embargo, después de esta recorrida por fenómenos que se conjugan y participan en el proceso de hegemonía, y que implican imposiciones, presiones, resistencias y oposiciones –y que nos llevó más tiempo y espacio que el esperado, vale reconocer–, siento necesidad de regresar específicamente al concepto de «lo residual» en un intento por esclarecer algunos puntos que pudieran dar lugar a malos entendidos o a una incorrecta lectura de lo que procura decirnos Williams con tal concepto que, por lo demás, se solapa con el de «tradición» –que es objeto de algún tratamiento por parte de Williams en dos de sus conocidos trabajos–²³ y que por momentos se confunde a su vez con el de «memoria colectiva», que a veces es directamente usado como sinónimo, lo que da lugar a no pocas confusiones. En suma, tenemos tres conceptos, inevitablemente relacionados entre sí, que son utilizados por autores que provienen de diversas perspectivas teórico-ideológicas y cuyos intereses, propósitos e intencionalidades no son necesariamente comunes; todo lo cual nos obliga a ser especialmente cuidadosos al tratar el tema. Finalmente, cabe acotar que Williams, que yo sepa, no recurre nunca al concepto de *memoria colectiva*, el que a mi entender circula entre los vericuetos de sus reflexiones acerca de «lo residual» y «la tradición».

5.- Lo «residual» y la «tradición»

Con su habitual «laconismo»,²⁴ Williams considera el complejo asunto de «la tradición» en unas pocas páginas que le dedica en las dos obras que mencionamos en nota 23 al pie. Breve tratamiento que no le impide plantear un par de cuestiones que resultan fundamentales para alcanzar una apreciación crítica del fenómeno y dimensionar su importancia en el proceso de hegemonía. Sin orden de «jerarquía» enumero algunas de las cualidades y características que Williams asigna a *la tradición*: a) luego de señalar que una de las condiciones propias de toda cultura es «su capacidad para ser reproducida», afirma lo siguiente: «Una tradición es el proceso de la reproducción en acción»; b) «... cualquier tradición constituye una selección y reelección de aquellos elementos significativos del pasado... que representan no una continuidad necesaria, sino deseada»; c) «... bajo

²³ En efecto, en *Marxismo y literatura* (1980: 137-139); y en *Cultura: Sociología de la comunicación y del arte* (1981: 174-175), Williams analiza dicho concepto siempre relacionado con la problemática mayor de la hegemonía.

²⁴ Con dicho término procuro elogiar una intención y capacidad de ahorrar palabras para tratar asuntos complejos, característica que también lo emparenta a Gramsci. Claro que tal «laconismo» nos obliga a afinar la lectura para evitar malas interpretaciones e inadvertencias de determinadas formulaciones que puedan, eventualmente, ser de principal importancia para el autor.

ciertas condiciones sociales se pueden generar dentro de la misma sociedad tradiciones diferentes e incluso antagónicas»; d) «... la educación es un portador y organizador de la tradición altamente efectivo, pero existen también otros procesos sociales, no tan abiertamente sistemáticos, mediante los cuales se modela y se remodela una tradición»; e) «... es evidentemente más fácil presentar los elementos de una tradición alternativa o incluso de una tradición antagónica, en las relaciones más laxas y más generales de todo un proceso cultural, que, por ejemplo, organizar un sistema educativo y especialmente uno antagónico».²⁵ Cuatro años antes, en «Marxismo y Literatura», Williams ya había señalado lo que hemos consignado en b), poniendo especial énfasis en el carácter activo de *la tradición*, a diferencia de quienes la identificaban con lo inerte, lo contemporáneamente inocuo; y, por lo mismo, el papel principal que juega en el proceso de hegemonía: «toda tradición... constituye un aspecto de la organización social y cultural *contemporánea* del interés de la dominación de una clase específica... lo que ofrece la tradición es un sentido de *predispuesta continuidad*» (Williams, 1980: 138-139). Importa destacar que las cursivas en «contemporánea» y «predispuesta continuidad» se hallan en el original, lo que indica el interés de Williams en llamar la atención sobre tales cuestiones. Asimismo, no ignora la existencia de tradiciones diferentes que confrontan con la tradición «oficial», si bien advierte que lo hace en condiciones desiguales: «Esta lucha por y contra las tradiciones selectivas constituye comprensiblemente una parte fundamental de toda la actividad cultural contemporánea» (1980:138-139).

5.1.- Residual «incorporado» y tradición «oficial»

Para disipar dudas y evitar confusiones, tal vez sea conveniente recurrir al término «tradicional», que tanto puede ser adjetivo como sustantivo, según como se lo emplee. De modo que si por un lado tenemos valores *tradicionales*, por el otro valoramos –o rechazamos– *lo tradicional*. A diferencia de ello, *la tradición* selectiva –no puede dejar de serlo, nunca es la suma total de todo lo pasado– es una acción, un proceso de aprehensión y descarte, de «inclusiones y exclusiones prácticas», leemos en Williams. Este es el momento en el que la «tradición selectiva» o bien incorpora un determinado hecho del pasado a «lo dominante», transformándolo en *lo residual activo*, o bien lo envía a un pasado inerte, sin significación en el presente, un objeto de museo para ser contemplado, *arcaico*, ajeno a las cosas de nuestro tiempo, alejado de lo *contemporáneo*. En el peor de los casos directamente se lo ignora, se lo «silencia», tal como denunciaba Pollak a propósito de la *memoria colectiva*.

De modo que no exageramos si afirmamos que la dominación «construye» un pasado que le sea propicio para fortalecer su hegemonía en el presente, tal como lo dejara claramente expresado Fontana (1982):

²⁵ Los breves textos citados los he tomado de Williams (1981: 174-175), con excepción del a) que pertenece al parágrafo «Reproducibilidad» (p. 172).

Toda visión global de la historia constituye una genealogía del presente. Selecciona y ordena los hechos del pasado de forma que conduzcan en su secuencia hasta dar cuenta de la configuración del presente, casi siempre con el fin, consciente o no, de justificarla (p. 9).

Como tampoco exageraba Alberdi cuando denunciaba «el alcorán de los liberales Mitre y Sarmiento» (asunto al que volveremos más adelante). Se trata, pues, de un pasado que debe ser preservado haciéndolo «vivir» en la conciencia de los sujetos mediante la educación sistemática y no sistemática –es decir, la escuela, la familia, los medios, etc.–, de modo que se convierta en «patrimonio» histórico de todos «nosotros» (los ingleses, los franceses, los argentinos...). De suerte que lo establecido, *la dominación*, reaccionará ante toda acción que procure revisar «la» Historia, que pretenda atentar contra ese «nuestro patrimonio» histórico-cultural, «nuestra» *tradición*, nuestros perennes valores «tradicionales».

Sin embargo –como bien se ocupa de advertir Williams respecto de la existencia de tradiciones diferentes– «... una tradición selectiva es a la vez poderosa y vulnerable... porque el verdadero registro (del pasado) es efectivamente recuperable y gran parte de las continuidades prácticas alternativas o en oposición todavía son aprovechables» (Williams, 1980: 139; mío el texto entre paréntesis). En suma, los sujetos son interpelados por *ideologías* (en el sentido gramsciano que venimos usando este concepto) que portan pasados, presentes y futuros «deseados»: versiones «oficiales» que procuran resguardar celosamente aquel «patrimonio», o visiones «alternativas» que intentan desmentirlas y que, más allá de las condiciones desiguales en las que se verifica el enfrentamiento, están allí y luchan.

6.- Tradición, educación y ciudadanía

Unas líneas más arriba citamos a Williams cuando afirma que «... la educación es un portador y organizador de la tradición altamente efectivo...». En efecto, la educación sistemática –a ella se refiere allí Williams–, garantiza o, cuanto menos, favorece la continuidad de la tradición. Vale resaltar el carácter *organizador* que le atribuye, un asunto de principal importancia al respecto. Dicho carácter es quizá lo que más la distingue de «otros procesos» que también aportan a aquella continuidad. Es obvio señalar, pero nunca está demás, que Williams se refiere, claro, a la tradición «oficial». Por otra parte, su condición de *portadora*, indica que la educación se nutre de esa tradición y no de «otra» que no fuese la «deseada» y, desde luego, *seleccionada*. Según las circunstancias históricas –de tiempo y lugar, insistimos–, la posibilidad de que otras tradiciones circulen por las aulas resulta más o menos dificultosa o, aún, impensable. En Argentina –por poner un ejemplo «que nos toca de cerca»– el «alcorán» sarmientino-mitrista hace más de un siglo que se viene recitando en las escuelas. Por cierto que la escuela no es la única «divulgadora»; como también señala Williams, está bien acompañada, secundada por los medios de comunicación. A este respecto, es preciso destacar que desde la aparición de la TV y las más recientes tecnologías de la información,

los «medios» se han constituido en valiosos «colaboradores» en la tarea destinada a preservar «nuestras más caras tradiciones»; pues, lejos de competir entre sí –como se suele predicar– el accionar de ambos «aparatos» resulta ser claramente complementario. En el curso de tan importante tarea, y con mayor o menor fortuna –el «éxito» depende de muchos factores–, contribuyen a la producción de la ciudadanía «deseada». Asunto éste que constituye el objeto propio del presente trabajo, razón por la cual creo conveniente formular, en primer lugar, algunas consideraciones relativas al concepto y la historia misma del *ciudadano*, para más tarde detenernos en la función de la escuela a su respecto.

6.1.- Ciudadanías deseadas y posibles

En esta materia la tradición liberal es de muy larga data. Para la mayoría de los entendidos –los que se han ocupado del tema, quiero decir–, dicha tradición se remonta a Thomas Hobbes (1583-1679), quien en 1651 publica su conocido *Leviatán*. Hobbes resulta ser el primer «contractualista», que parte de un mítico «estado de naturaleza» de la humanidad en el que se habría vivido en una situación de «guerra de todos contra todos», hasta que los hombres decidieron someterse a normas que debían ser respetadas por todos para poder «vivir en paz», a cambio de ceder su libertad absoluta –el no menos mítico «libre albedrío»– a una autoridad superior por todos reconocida. Con el *Leviatán* nace la fórmula «individuo vs. Estado» que caracterizará de allí en más el pensamiento liberal en la materia y que, en opinión de muchos, no expresa otra cosa que la irrupción de la creciente burguesía en el panorama histórico.

Hacia fines del mismo siglo XVII (1689) aparece el «Tratado sobre el gobierno civil» en el que John Locke (1632-1704) acentuará los derechos inalienables del individuo frente a la sociedad política, reivindicando primariamente entre ellos el derecho a la «propiedad material», junto a los consabidos derechos de orden espiritual. Locke, algo más de una generación posterior a Hobbes, asistió a la consolidación del poder de la burguesía en Inglaterra, desde la protagónica aparición de Olivier Cromwell (1599-1658) entre 1649 y 1658 (año de su muerte), hasta la llamada «Gloriosa Revolución» (1688) que instala desde entonces la Monarquía Parlamentaria en Gran Bretaña. Pero, casi un siglo y medio más tarde, le corresponderá a Alexis de Tocqueville –en su célebre, «La Democracia en América»–, actualizar o, mejor dicho, «modernizar» el pensamiento liberal otorgándole un matiz «progresista», como se dice en nuestros días, llamando la atención sobre las desigualdades sociales que pondrían dique a la realización plena del tercer postulado de la Revolución Francesa, con lo cual plantea el dilema de la dicotomía «libertad vs. igualdad». A mi entender, si Hegel, por sus escritos de la primera década del siglo XIX, puede ser calificado como «protomarxista», Tocqueville –treinta años más tarde que aquel, vale puntualizar– puede ser legítimamente caracterizado como un «proto-socialdemócrata».

No es casual, creo yo, la curiosa y aún sorprendente reivindicación de su figura y pensamiento en el curso de las dos últimas décadas del siglo pasado, que lo llevó a constituirse en un

clásico de moda en el mundillo académico, en el que ejerció marcado predominio el discurso posmoderno, si bien con matices más o menos conservadores o progresistas. Vale remarcar, asimismo, que Tocqueville está lejos de retomar los planteos fuertemente críticos del «joven Hegel» y más bien representa un retroceso respecto de las profundas advertencias del filósofo alemán, relativas a los límites inmanentes a la sociedad burguesa para una cabal realización de los tres postulados –ya no uno u otro– de la Revolución Francesa, con el advenimiento de la Razón en la historia de la humanidad.

6.2.- *De Hegel a Marx, sin escala en Tocqueville*

Diez años después de la aparición de *La Democracia en América*, Marx y Engels terminan de elaborar su clásica obra *La ideología alemana* (1845), y pocos años más tarde aparece su proclama teórico-política; el famoso *Manifiesto Comunista* (1850), con lo que se da inicio a una auténtica alternativa a la conceptualización del paradigma liberal respecto del ejercicio de una ciudadanía plena en el marco de la sociedad burguesa.²⁶ Pero, más allá de los implícitos contenidos en las dos obras mencionadas, es en *La cuestión judía* (1844) donde Marx realiza de modo explícito una serie de consideraciones en las que quedan claros los límites infranqueables que presenta el sistema capitalista para el ejercicio efectivo de una auténtica ciudadanía. Se ocupa allí de desenmascarar la falacia liberal centrada en una formal y engañosa «libertad» e «igualdad» del ciudadano, en el marco de la clásica distinción y separación de *lo público* y *lo privado*; disociación en la que se asienta todo el discurso político liberal-burgués.

Su rechazo a tal disociación es consecuencia necesaria de su visión totalizadora de lo real social –totalizadora y no «totalitaria» como insidiosamente postulaban no pocos teóricos de la «posmodernidad» a fines del siglo XX, en tiempos de apogeo de dicha tesis, coincidente (¿pura casualidad?) con el esplendor del neoliberalismo–; un todo social en el que los distintos campos en los que se verifican las prácticas sociales –económico, político, ideológico-cultural– se encuentran inextricablemente relacionados, con la preeminencia, «en última instancia», de aquellas que se asientan en la índole misma de las relaciones sociales de producción capitalistas. Es «natural», cabría decir, que en este contexto Marx rechazara la falaz distinción entre el «Hombre de la Sociedad Civil» (el burgués) y el «Hombre de la Sociedad Política» (el *ciudadano*). En el decir de Marx, el *ciudadano* es tan sólo un sujeto de existencia abstracta en la esfera del Estado, en cuyo dominio, y sólo en él, gozaría

²⁶ «La conclusión a la que arribó Tocqueville acerca de que los formalismos democráticos son insuficientes en un contexto de desigualdad social generalizada marca una bisagra en el pensamiento liberal, no obstante, dicha conclusión no lo conduce a realizar una crítica profunda de la moderna sociedad burguesa, sólo nos advirtió acerca de las posibilidades y limitaciones que la democracia burguesa podría tener. *Fue Marx quién llevó a cabo esta profunda crítica al plantear que las relaciones de producción capitalistas se erigen en un límite estructural para cualquier proyecto de democracia*» (Mancini, 2009: 7; más las cursivas).

de tres de los derechos establecidos en la «Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano»; esto es, derecho a la Libertad, a la Igualdad y a la Seguridad, puesto que el derecho de Propiedad no se ejerce en el ámbito del Estado (la Sociedad Política) sino en el campo de la Sociedad Civil. Adviértase que en el propio título de la histórica «Declaración» (1793) ya se postula y establece la existencia de *dos tipos de sujetos humanos*: uno de existencia «real» en el ámbito de «lo privado» (Sociedad Civil) –donde rige el *derecho de propiedad*–, y otro de existencia abstracta en la esfera de «lo público» (Sociedad Política) donde, en el mejor de los casos, tendrían vigencia los otros tres derechos postulados.

Cuando Marx denuncia toda esta «ficción», lo hace en la plena convicción de que el hombre «real» sólo podrá gozar verdaderamente de los derechos de Libertad, Igualdad y Seguridad en una sociedad en la que *no tenga vigencia*, precisamente, el *derecho de propiedad* –derecho que realmente sólo ejercen unos pocos–, que impide o cuanto menos limita la realización efectiva de aquellos derechos para la inmensa mayoría de los *ciudadanos*.

6.3.- Marx y la tradición liberal

Decimos entonces que no fue Tocqueville sino Marx quien, al enfrentarse con la tradición liberal desde una perspectiva alternativa, acabó generando fuertes dudas y desequilibrios en el interior mismo del paradigma liberal-burgués. En los últimos 150 años, «*el fantasma de Marx*»²⁷ es decir, del socialismo marxiano, al compás, claro está, de las luchas y rebeliones populares, «obligaron», cabría decir, a los sostenedores del pensamiento liberal a formular actualizaciones, «modernizaciones» y un variado conjunto de proposiciones –de diverso matiz y tono– que alteraron los aspectos más duros y controvertibles de una tradición que se extiende a lo largo de no menos de tres siglos, desde los primigenios escritos de Hobbes hasta nuestros días.

Un interesante trabajo de Doménico Losurdo²⁸ habrá de sernos por demás provechoso para presentar algunos valiosos testimonios de una esencial continuidad de la filosofía política liberal –la tradición liberal en la materia–, contra la que se reveló Marx desde sus años juveniles. Hemos seleccionado los dichos de algunos de los autores citados y comentados por Losurdo, los que estimamos resultan suficientes para dar cuenta de la referida continuidad.

Comenzamos con W. Von Humboldt (1767-1835), quien a fines del siglo XVIII expresaba lo siguiente: «La felicidad a la que está destinado el hombre no es más que la que le provee su

²⁷ «... de igual modo que la ‘sociología’ surgió en el siglo XIX como parte de la reacción conservadora frente a la filosofía del Iluminismo, así también en el siglo XX una gran porción de la sociología tomó forma en el choque crítico con las teorías de Karl Marx» (Zeitlin, 1979: 123) «Max Weber... se convirtió en sociólogo ‘a través de un largo e intenso debate con el fantasma de Marx’» (Idem 127).

²⁸ Me refiero al trabajo de Doménico Losurdo, «Marx, la tradición liberal y la construcción del concepto universal de hombre», publicado en Revista Herramienta N° 27 de Octubre de 2004.

propia fuerza». Brilla aquí el concepto de *hombre egoísta* –el hombre «burgués»– del que nos habla Marx o, en términos propios de la cultura estadounidense, «man for himself». Advértase que Humboldt es contemporáneo de Hegel, quien lejos estaba de compartir semejante tesis individualista. Continuamos con H. Spencer (1820-1903), quien se anticipó a Darwin –como bien señala Losurdo²⁹ y era partícipe de un extremo y despiadado «socialdarwinismo», que nos recuerda los bárbaros dichos de Octavio Bunge, el admirado filósofo argentino por excelencia del periódico La Nación.³⁰ Pero, vayamos a Spencer:

Todo el esfuerzo de la naturaleza es para desembarazarse de ellos (los incapaces y fracasados) limpiando al mundo de su presencia y dejando lugar a los mejores... Si están realmente en condiciones de vivir, ellos viven y es justo que vivan. Si no están realmente en condiciones de vivir, ellos mueren y es justo que mueran» (las cursivas y el texto entre paréntesis me pertenecen).

Compárense estas increíbles afirmaciones con las de Bunge, que citamos en nota 30 al pie.

Siguiendo un orden cronológico –que no es el utilizado por Losurdo, vale aclarar–, veamos lo que nos dice Max Weber (1864-1920):

los dominantes, los poseedores, los vencedores, ‘los sanos’, en síntesis, el hombre feliz raramente se conforma con el simple hecho de poseer la propia felicidad. Necesita también tener derecho a tal

²⁹ «Desde este punto de vista, un rasgo implícita o declaradamente socialdarwiniano atraviesa la tradición liberal: precisamente porque la miseria no cuestiona el ordenamiento social existente, los pobres son los fracasados, los que a causa de su propia pereza o incapacidad han sufrido una derrota o una pérdida en el ámbito de esa imparcial ‘lucha por la vida’ de la que hablé, antes que Darwin, el liberal Herbert Spencer. Sería insensato y criminal querer obstaculizar las leyes cósmicas que exigen la eliminación de los incapaces y fracasados.» Con estos términos que no dejan lugar a dudas, «presenta» Losurdo al «liberal Spencer», cuyas aseveraciones –que citamos en el texto principal– habilitan plenamente el duro tono de sus dichos.

³⁰ En otro lugar (Tamarit, 2012) consideramos el caso de Octavio Bunge (1875-1918), de quien citamos algunas de sus afirmaciones más aberrantes, que aquí consignamos y que revelan un «darwinismo social» quizá más feroz que el de Spencer; juzgue el lector: «... la ciudad de Buenos Aires y su campaña, recibiendo continuo contingente de inmigración europea, se mantuvieron durante la época colonial en un relativo y creciente alejamiento de los indios. Además, el alcoholismo, la viruela y la tuberculosis -¡benditos sean!- habían diezmado a la población indígena y africana de la provincia-capital, depurando sus elementos étnicos, europeizándolos, españolizándolos». (Nuestra América, Libro II). Pero, aún hay más de qué asombrarse. En nota 185 del trabajo aludido, señalamos: «El texto arriba citado no es el único en el que Bunge se muestra como un auténtico protonazi; veamos esto otro ‘En la edad media, la hoguera en que se achicharraban centenares de <brujos> fue una herida saludable por donde el cuerpo de muchas naciones supuró el fétido humor de sus neuróticos... la higiene pública, la generalización de la instrucción... el desproporcionado reparto de las riquezas, el relativo confort difundido en ciertas clases sociales... la poca frecuencia y menor crueldad de las guerras, facilitan ahora la obra de la medicina en la perpetuación de los degenerados...’ Concluida la cita, cerramos la nota exclamando. ‘¡Qué horror! ¿verdad?’».

felicidad. Quiere ser convencido de ‘merecerla’ y sobre todo de merecerla frente a los otros. Y quiere por lo tanto ser también autorizado a creer que *los menos afortunados, los que no tienen la misma fortuna, recibieron equitativamente sólo lo que ellos merecían*. La felicidad quiere ser ‘legítima’ (citado en D. Losurdo, 2004; excepto en «tener derecho», las cursivas me pertenecen).

En estas afirmaciones de Weber también podemos apreciar ese *socialdarwinismo* del que hablamos, aunque atenuado, más sutil, acorde con su recurrente y hábil uso del eufemismo. Por otro lado, y no ajeno a dicho darwinismo social, también cabe advertir en aquello de recibir «*equitativamente sólo lo que ellos merecían*», un adelanto de lo que varias décadas más tarde se conocerá como «doctrina de la meritocracia».

Ludwig von Mises –señala Losurdo– opina que bajo el capitalismo como tal, «la posición de cada uno depende de sus propias acciones», por lo que «frente a eventuales ‘fracasos’ el individuo no tiene espacio para ‘excusas’ y sólo puede culparse a sí mismo». A continuación, Losurdo agrega: «Por otro lado, aún hoy Ludwig von Mises (1881-1973) habla de ‘lucha por la vida’, desarrollando una teodicea de la felicidad sin manchas ni sombras: la ‘lucha por la vida’ premia a ‘los hombres superiores’». Para dar mayor fundamento a estas afirmaciones, Losurdo cita al autor comentado: «... en las condiciones del capitalismo *los más dotados y los más capaces* no pueden obtener ninguna ventaja de *su superioridad* sino ponen sus mejores dotes al servicio de los deseos de *la mayoría, constituida por los menos dotados*». Con las cursivas he procurado destacar el «meritocratismo» implícito en las expresiones de Von Mises.

Cerramos esta sintética presentación de la tradición liberal respecto de «la construcción del concepto universal de hombre» –asunto tan ligado a la dualidad «hombre burgués» y «ciudadano» que tempranamente denunciara «el joven» Marx–, con las tesis de quien es ya un contemporáneo nuestro, cuya filosofía política alimentó y fundamentó el pensamiento neoliberal que reinó en las dos últimas décadas del siglo pasado, y que aún hoy sigue haciendo esfuerzos por sobrevivir, en medio de un manifiesto derrumbe de todas sus fórmulas en los campos económico, político e ideológico. Hablo, pues, de *Friedrich August Von Hayek (1899-1992)*.³¹ La reconocida influencia de su pensamiento –en su carácter de

³¹ F. A. Von Hayek (Viena, 1899 - Friburgo, 1992). Fue un filósofo, jurista y economista de la Escuela Austríaca, discípulo de Friedrich von Wieser y de Ludwig von Mises. Es conocido principalmente por su defensa del liberalismo y por sus críticas a la economía planificada y socialista. Fue galardonado con el Premio Nobel de Economía en 1974. Fue profesor en la Universidad de Viena (1929-1931), en la London School of Economics (1931-1950). En la Universidad de Chicago (1950-1963) y en la de Friburgo, es uno de los representantes más conocidos del ultra-liberalismo en el pensamiento económico y en los años '30 sostuvo una fuerte y célebre polémica con J. M. Keynes. Al finalizar la segunda guerra mundial, F. A. von Hayek fundó con Ludwig von Mises la Sociedad de Mont-Pèlerin. La primera reunión de esta

encumbrado intelectual orgánico de la gran burguesía internacional, no olvidemos– en el mundo académico y, más allá de éste, en el de la política y la economía en las últimas décadas del siglo XX, amerita que le dedicamos un espacio mayor en esta fugaz recorrida por la tradición liberal. Para ello recurriremos a un trabajo suyo que contiene, a mi entender, lo más jugoso de su visión de las cosas o, como diría Gramsci, «de la moral y de la vida».³² Hemos hecho una sucinta selección de algunas definiciones contenidas en dicho trabajo (ver nota 33 al pie), que estimo sintetizan su pensamiento acerca del significado de los tres sustantivos asuntos que trata en el mismo y la inseparable relación entre ellos: *libertad, propiedad y justicia*. Veamos:

1.- «Para David Hume (1711-1776) [...] resultaba evidente que *el punto de partida de la civilización coincidió con la introducción de la propiedad plural*» (léase, privada)³³.

2.- «Si (la propiedad privada)... constituye la base de toda civilización desarrollada, correspondió en su día, al parecer, a la Grecia clásica el mérito de haber por vez primera advertido que es también *intrínsecamente inseparable de la libertad individual*».

3.- «... la *Justicia* que la autoridad política debiera asegurar en orden a propiciar esa pacífica colaboración en la que descansa el bienestar de todos *sólo es posible en la medida en que se respete el principio de la inviolabilidad de la propiedad*».

4.- «La decadencia y colapso final de este primer orden histórico extenso (el Imperio Romano) sólo fue produciéndose a medida que *las decisiones de la administración central romana*

sociedad, en la que participaron 36 personalidades liberales, tuvo lugar en abril de 1947, y fue financiada por banqueros y patronos de la industria suiza. «*Al finalizar este encuentro se fundó la Sociedad de Mont-Pèlerin, una especie de francmasonería neoliberal, bien organizada y consagrada a la divulgación de las tesis neoliberales, con reuniones internacionales regulares*». Los miembros más activos de esta sociedad fueron desde los primeros años Von Hayek, Von Mises, Maurice Allais, Karl Popper y Milton Friedman. La Sociedad de Mont-Pèlerin jugó un muy importante papel en la contraofensiva neoliberal. Muchos de sus miembros obtuvieron el premio «Nobel de economía» (Hayek en 1974, Friedman en 1976, Allais en 1988). En el 2011 el encuentro se realizó en Bs. As., siendo su anfitrión el jefe de gobierno de la ciudad, Mauricio Macri (información tomada de la web).

³² El escrito se titula, «Los orígenes de la libertad, la propiedad y la justicia». Ha sido tomado de la web y lamentablemente carece de toda numeración de sus páginas, lo que me impide ofrecer referencias bibliográficas con alguna precisión. El trabajo se incluye en un CD-ROM titulado «Economistas» y fue editado por Eumen.Net, Biblioteca Virtual. Si bien no está fechado, algunas indicaciones del autor nos permiten situarlo a fines de la década del 70; por caso, cuando alude al *Fontana Harper Diccionario of Modern Thought* (1977).

³³ La expresión no es original de Von Hayek, sino que éste la toma de H. S. Maine: «... eso que yo prefiero denominar *propiedad plural*, expresión acuñada por H. S. Maine y que considero más adecuada que la de *propiedad privada*». No da razón alguna valedera que justifique el reemplazo mencionado, a no ser una ligera referencia a la existencia de una *integración espontánea de metas individuales*, que de ningún modo justifican reemplazar «privada» por «plural»; sólo faltó que dijera «colectiva», para consumir el disfraz.

fueron desplazando a la libre iniciativa. [...] Desgraciadamente, tarde o temprano, los gobernantes tienden a abusar de los poderes a ellos confiados para coartar esa libertad que deberían defender» (En todos los casos las cursivas me corresponden).

En los dos primeros textos citados (1 y 2), asistimos a una inusitada y aún exacerbada glorificación de la propiedad privada, la «madre» de todas las dichas de la humanidad, con el agravante de ese arbitrario reemplazo de «privada» por «plural» (¿?) En ambos textos se afirma que la propiedad privada –démole el nombre que corresponde– es *el punto de partida, la base*, nada más y nada menos que de la «civilización». Por otra parte, en el tercer texto se afirma sin más la inextricable relación entre Justicia y propiedad privada; relación en la que descansa «*el bienestar de todos*»: ¿de todos? Esto último ya no es «eufemismo», es directamente suprema hipocresía. Por último, en el cuarto texto, Hayek no titubea en adjudicar a la intromisión de «los gobernantes» en asuntos que no le competen –al «coartar esa libertad que deberían defender»– ¡la decadencia y el colapso final del Imperio Romano! De modo que esa mala práctica del Estado invadiendo el sagrado espacio del «mercado» se remonta a muy lejanos tiempos.

Finalmente, no podemos dejar de señalar una significativa ausencia en el trabajo de Hayek: no hemos advertido una sola referencia a la cuestión de la igualdad social en las sociedades pasadas y presentes que son objeto de sus reflexiones. De suerte que la «justicia» y la «libertad» nada tendrían que ver con el tercer principio de la Revolución Francesa. La explicación de tan sugestiva ausencia creemos hallarla en un comentario de Losurdo a propósito de la doctrina de la meritocracia. En efecto, Losurdo destaca que Hayek rechaza el principio meritocrático por considerarlo sospechoso de generar «desajustes y disturbios» en las sociedades contemporáneas.³⁴ Cuán lejos se halla, pues, de lo que tanto preocupara a Tocqueville algo más de siglo y medio atrás; aunque es verdad que éste siempre antepuso el principio de libertad al de igualdad. De todos modos, cabría decir que uno y otro expresan hasta cierto punto posiciones extremas dentro de la tradición liberal. No es casual que Hayek, como hemos visto, se apoyara en quienes expresaban las posturas más conservadoras de dicha tradición.

Como se verá de inmediato, el contraste con el pensamiento crítico-marxista no podría ser mayor. Veamos:

Proletariado y riqueza son contrarios, y forman un solo conjunto. Los engendra a ambos el mundo de la propiedad privada... Dentro de esta antítesis el que posee la propiedad privada es, pues, el lado conservador,

³⁴ «[Hayek]... considera inaceptable toda idea de justicia fundada en 'una proporcionalidad entre recompensa y mérito moral', pues la ideología meritocrática le parece sospechosa como posible factor de desajustes y disturbios, más que consagratoria de las relaciones sociales existentes» (Losurdo, op. cit.).

y el proletariado el destructor (Marx, *La sagrada familia*, en I. Mészáros, 1973: 123; mías las cursivas).

¿En qué consiste el derecho de la propiedad privada?³⁵... es, entonces, el derecho de gozar y disponer de la propia riqueza arbitrariamente (a su voluntad) *sin cuidarse de los otros hombres, independientemente de la sociedad; es el derecho del egoísmo* (Marx, *La cuestión judía*, 1974: 47; mías las cursivas).

... los llamados derechos del hombre, los *droits de l'homme*, distintos de los *droits du citoyen*, son los derechos del miembro de la sociedad civil, es decir del hombre egoísta, del hombre separado del hombre y de la comunidad (idem: 45).³⁶

La emancipación política constituye ciertamente un gran progreso. No es en verdad, la última forma de la emancipación humana, pero es la última forma de la emancipación humana *en el ámbito del orden mundial madurado hasta ahora* (Marx, *La cuestión judía*, 1974: 9; mías las cursivas).

Aquello que uno ensalza y glorifica como fuente de civilización, justicia y «pacífica colaboración»; el otro denuncia como causa y origen del antagonismo y el conflicto entre los «propietarios» (el lado conservador) y los «proletarios» (el lado destructor). El «derecho del egoísmo» (Marx), no puede ser nunca «fuente de Justicia» (Hayek). Mientras Hayek sostiene que «los poderes» (léase el Estado) no deben «coartar esa libertad que deberían defender» –la de la propiedad privada, claro–, Marx afirma que si bien la «emancipación política», supone un paso hacia delante, hacia la democracia y la igualdad, «un gran progreso» –testimonio, digamos de paso, de su sentido de la realidad, de su historicismo concreto–, ello no significa que sea «la última forma de la emancipación humana», lo que no sería posible en los marcos del sistema capitalista. En síntesis, para Hayek sólo la propiedad

³⁵ En ese lugar Marx cita el art. 16 de la Constitución francesa de 1793, que dice: «El derecho de propiedad es el que tiene todo ciudadano para gozar y disponer a su voluntad, de sus bienes, de sus rentas, del fruto de su trabajo y de su industria». A continuación del texto arriba citado, Marx afirma: «Esa libertad individual, con su aplicación, *constituyen el fundamento de la sociedad civil*». Es decir, el reino del «hombre burgués», (mías las cursivas).

³⁶ «El Estado suprime *a su modo* las distinciones de nacimiento, de clase, de educación, de profesión, cuando declara privadas de valor político (tales distinciones)... No obstante, el Estado deja que (dichas distinciones)... ejerzan *a su modo* su acción como propiedad privada, como educación, como profesión, y hagan valer *su naturaleza específica*.» (Marx, *La cuestión judía*, 1974: 24; míos los textos entre paréntesis). Un par de páginas más adelante Marx afirma esto otro: «Donde el Estado político ha llegado a su verdadera formación, el hombre lleva... una doble vida... la vida en la comunidad política donde integra la comunidad, y la vida en la sociedad civil, donde acciona como hombre privado [...] en el Estado, donde el hombre vale como ser genérico, *es miembro imaginario de una soberanía imaginaria, despojado de su vida real e individual y lleno de una universalidad irreal*» (idem: 26-27; mías las cursivas).

privada es garantía de Justicia y Libertad. Para Marx, es exactamente lo contrario: mientras subsista la propiedad privada no puede haber ni una cosa ni la otra; la propiedad privada es «la madre» de todas las desdichas del «género humano».³⁷

7.- Producir ciudadanía: la función de la educación

En 1970 Paulo Freire elaboró un breve artículo en el que aborda específicamente la cuestión de la *alfabetización y analfabetización política* –a la que también denomina «domesticación»–; fenómenos que bien pueden ser vistos como procesos de producción de ciudadanía, de signos obviamente contrarios.³⁸ En sus breves quince páginas expone con absoluta claridad la función de la educación en la producción del sujeto como miembro de una comunidad política: el ciudadano. Vale la pena contrastar sus reflexiones –esto es, el pensamiento de un intelectual auténticamente crítico–, con las formulaciones de quien es considerado por algunos medios como uno de los más importantes sociólogos de la educación de nuestros días. Me refiero a Francois Dubet (Francia, 1946), quien sin duda alguna merece ser situado en el campo «del orden»; y le hacemos justicia si lo consideramos un legítimo heredero de Tocqueville, al que más arriba caracterizábamos como *proto-socialdemócrata*. Comenzaré con una presentación crítica de los planteos de Dubet, para luego dedicar nuestra atención al pensamiento de Freire relativo al asunto central de este trabajo. Entiendo que una vez más estamos ante las dos tradiciones que desde hace no menos de dos siglos pugnan por definir la naturaleza del ciudadano que requiere una sociedad democrática, y ello en el marco, naturalmente, de sus respectivas cosmovisiones. Para mis observaciones críticas referidas a las formulaciones de Dubet, utilizaré dos trabajos suyos publicados hace unos quince años: «El sociólogo de la educación» (1998) y «Mutaciones cruzadas: La ciudadanía y la escuela» (2003).

7.1.- Francois Dubet: ¿atrás el reloj?

El interrogante del título es irónico y hasta cierto punto mordaz.³⁹ Creo que me asiste razón

³⁷ Un siglo antes que Marx, ésta era la opinión de Rousseau acerca de la propiedad privada: «El primer hombre a quien, cercando un terreno, se le ocurrió decir *esto es mío* y halló gentes bastante simples para creerle fue el verdadero fundador de la sociedad civil. ¡Cuántos crímenes, guerras, asesinatos; cuántas miserias y horrores habría evitado al género humano aquel que hubiese gritado a sus semejantes, *arrancando las estacas de la cerca o cubriendo el foso!*: ‘¡Guardaos de escuchar a este impostor; estáis perdidos si olvidáis que los frutos son de todos y la tierra de nadie!’» (Rousseau, 1999; más las cursivas).

³⁸ El artículo se titula «El proceso de alfabetización política: una introducción», y es uno de los trabajos incluidos en el libro «La importancia de leer y el proceso de liberación», cuya primera edición data de 1982. Estoy utilizando la edición en castellano de Siglo XXI del año 2001, que contiene breves ensayos escritos entre 1968 y 1981.

³⁹ Por esas curiosas arbitrariedades de la memoria, leyendo a Dubet recordé el título de un tango que hizo famoso el inolvidable Alberto Castillo: «El que atrasó el reloj» se llamaba la pieza, cuyos versos fueron escritos nada menos que por Enrique Cadícamo. Tentado estuve de poner dicho título en lugar del irónico interrogante, pero luego opté «por bajar los decibeles», como se dice ahora en la jerga política.

para hacer uso de ese recurso en el caso que nos ocupa. Sucede que uno de los asuntos que parecen obsesionar a Dubet –la cuestión de la igualdad de oportunidades–, fue tema y aún moda recurrente de la literatura pedagógica en las décadas del 50 y 60, es decir, hace más de medio siglo. El otro asunto objeto de mis observaciones es la crítica que hace a «La Reproducción» –el más que conocido libro de Bourdieu y Passeron– trabajo celebrado y criticado en su momento, poco menos que lectura obligatoria para docentes y alumnos de las carreras de ciencias de la educación desde su aparición a fines de los sesenta y hasta fines de los ochenta aproximadamente; esto es, no menos de cuarenta años a esta parte.⁴⁰ Pues bien, Dubet reitera críticas que fueron formuladas a no muchos años de la publicación original de aquella obra que representó una revolución «copernicana» de la teoría pedagógica. Fue George Snyders quien, en su «Escuela, clase y lucha de clases» (1976), inauguró el análisis crítico de la obra mencionada, no sin antes darse un lugar para prodigar «las alabanzas»⁴¹. De esta primera cuestión hablaremos de inmediato.

Como quedó dicho, en 1998 Dubet escribió el breve artículo que tituló, *El sociólogo de la educación*; sólo faltó que entrecomillara «sociólogo» para poner en mayor evidencia sus intenciones nada amistosas respecto de su colega y compatriota.⁴² El trabajo comienza así: «Ya que hoy existe un ‘fenómeno Bourdieu’, entonces hablemos de él.» Por razones de economía no voy a entrar en los detalles del análisis de Dubet, iré pues al nudo de la cuestión. Luego de interrogarse por el éxito sorprendente del paradigma de «la reproducción», responde con una explicación «psicoanalítica» o algo así: «... yo creo que esto es esencial, el que adopta esta teoría se coloca en una posición todopoderosa de poderío intelectual y subjetivo» (más las cursivas).⁴³ Pero, más allá de las «motivaciones del éxito», importan las

⁴⁰ Francois Dubet (Francia, 1946), es profesor de Sociología en la Universidad de Burdeos II y Director de estudios de la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París. Dos de sus obras más recientes relacionadas con los temas centrales de nuestro trabajo son: «La escuela de las oportunidades» y «Repensar la justicia social: el mito de la igualdad de oportunidades». Este último fue presentado en la Feria Internacional del Libro que se realizó en Buenos Aires en abril de 2011. Como se indica en el texto principal, nuestros comentarios críticos se remiten a los dos trabajos que se indican arriba y que contienen elementos sustantivos de su pensamiento acerca de los dos asuntos que son objeto de nuestras observaciones.

⁴¹ El primer capítulo («Donde, en primer lugar, se prodigan las alabanzas»), comienza con esta rotunda afirmación: «En nuestros días no puede concebirse una pedagogía que no tome en cuenta las aportaciones de nuestros cinco autores»: aclaramos, amén del trabajo de Bourdieu y Passeron, Snyder analiza el de Ch. Baudelot y R. Establet (*La escuela capitalista*: 1971) y el de Ivan Illich (*La sociedad desescolarizada*: 1971); Una vez hechas «las alabanzas», Snyders ingresa al lugar de las críticas, y en aquellas que refiere a «La Reproducción», sobresalen, precisamente, las que formula Dubet veinticinco o treinta años más tarde. Como se ve, todo indica que, efectivamente, «su» reloj atrasa.

⁴² En nota a pie de página se ofrecen las siguientes referencias bibliográficas: «Artículo aparecido en Magazine Litteraire, (París) N° 369, octubre 1998». (Yo lo he tomado de la web y carezco de mayores datos).

⁴³ Una líneas más abajo de las arriba citadas dice algo que explicaría, ya no «psicoanalíticamente» sino en términos sociológicos, las razones del éxito del paradigma que tanto lo incomoda: «Queda el hecho de que esta teoría es *extremadamente fuerte* y *no ha sido reemplazada por ninguna otra*, tan amplia y coherente como ella. Todo sociólogo de la educación pasa por la teoría de la reproducción y se confronta con ella

razones de sus críticas, que, en lo sustancial, no son otras que las planteadas por quienes genéricamente son denominados –y como tales se asumen– «anti-reproductivistas» o «críticos–no reproductivistas», que sería el caso de Saviani y seguidores. No obstante, es necesario dejar en claro que no da igual formular determinadas críticas –aunque aludan a los mismos aspectos– desde la perspectiva crítico marxista que hacerlo desde el campo «del orden». Pero, insistimos, en el momento que aparece este artículo de Dubet hacía más de veinte años que desde uno u otro campo discursivo, y con variados matices, se planteaban críticas centradas particularmente en el «papel pasivo» que se atribuye a los sujetos de la educación en la referida obra de Bourdieu y Passeron, al tiempo que se reivindicaba la presencia de «la resistencia» de los sujetos en el espacio escolar. En lo que respecta a las observaciones provenientes del campo «del conflicto», entiendo que de algún modo se hallan condensadas en el conocido trabajo de Henry Giroux, «Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación» (1985). Y a propósito de esto último, es preciso señalar que el propio concepto de «resistencia» difiere sustancialmente en uno y otro discurso. En el caso de la perspectiva crítica la «resistencia» está planteada en términos de clases sociales en lucha, lo que obviamente no ocurre en el caso del pensamiento liberal.

A esta altura de nuestros comentarios, y para mayor información del lector, conviene destacar que Dubet integra lo que podría denominarse, «el círculo de Alain Touraine» (Francia, 1925). En efecto, ha compartido con éste obras colectivas y es codirector –junto a M. Wieviorka– de la obra colectiva: «En torno a Alain Touraine». Inopinadamente, encontramos en un trabajo de Maurice Blanc una pista que nos explicaría la notoria animadversión de Dubet hacia Bourdieu:

En Francia, a fines de los años '70, la hegemonía marxista en las ciencias sociales declinó; *dos escuelas se disputaron el escenario*: el estructuralismo genético de Pierre Bourdieu y la sociología de los movimientos sociales de Alain Touraine... *los discípulos de Bourdieu han rechazado por mucho tiempo a Touraine, y viceversa.*⁴⁴

En cierta medida también aquí asistimos a un enfrentamiento entre las dos clásicas tradiciones, puesto que si bien no cabe integrar a Bourdieu en la tradición crítico-marxista,

ya que no existe otra que sea a la vez una teoría de la escuela, una teoría de la movilidad social, una teoría de la sociedad y una teoría de la acción.» ¿Todo eso?, caramba, nunca pensé que fuera tan así. ¿Entonces -pregunto yo ahora- por qué oponerse? Porque, como se indica en el texto principal, Bourdieu era el «enemigo» a batir en la «batalla» –diría Foucault- por la definición de la realidad, que enfrentaba a unos y otros por el control teórico-ideológico del «escenario», tal como nos informa M. Blanc.

⁴⁴ «La democracia participativa no es un largo río tranquilo»; así se titula el trabajo de Maurice Blanc del que tomamos el texto arriba citado. Vale consignar que Blanc (Francia, 1943) es contemporáneo y compatriota de Dubet, así como también lo fueron Touraine (Francia, 1925) y Bourdieu (Francia, 1930-2002).

no puede negarse que su perspectiva es claramente crítica respecto del pensamiento liberal, en el que sí se inscriben sin lugar a dudas Touraine y sus discípulos y seguidores (ver nota 43). Concluyo entonces este primer aspecto del «atraso»/anacronismo de las reflexiones de Dubet –escritas ya en vísperas del siglo XXI, vale tener en cuenta el «detalle»–, advirtiendo que la disputa entre «las dos escuelas» presuponían dos concepciones de ciudadanía, en sintonía con dos visiones de la sociedad global. Esto, más allá de ciertas incongruencias, que hemos señalado en más de una oportunidad, respecto de los planteos más generales de Bourdieu.⁴⁵

7.1.1- Un viejo y muy antiguo mito liberal: «La igualdad de oportunidades»

Cuando quien esto escribe comenzaba sus estudios de Cs. De la Educación en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de La Plata (1957), el rechazo y la denuncia del mito liberal de *la igualdad de oportunidades* era tema recurrente entre los estudiantes de la carrera y, en general, de las carreras propias de dicho centro de estudios (Filosofía, Historia, Psicología, etc.). Tomar dicho tema como asunto capital para centrar la crítica al papel de la educación y los medios de comunicación en los días que corren, es propio de un anacronismo difícil de explicar. Por lo demás, téngase en cuenta que en aquellos años no se conocían los escritos de Gramsci –y por ende toda la problemática relacionada con la cuestión de la hegemonía–,⁴⁶ ni mucho menos aún los mencionados trabajos de Bourdieu y Passeron, de Baudelot y Establet y de Ivan Illich (ver nota 41), que aparecieron cuando había transcurrido una década de nuestra graduación y muchos de nosotros ya desarrollábamos tareas docentes en la misma universidad. En la década del 50 y del 60 estábamos pues «desprotegidos» de toda teoría socio-pedagógica crítica que nos proveyera de sólidos elementos para enfrentar al «mito». Aunque, en rigor, no estábamos tan «desprotegidos», pues nuestras inquietudes políticas –en un arco que va desde posturas socialdemócratas hasta «revolucionarias» de diverso corte– nos proporcionaban argumentos para rechazar dicho concepto-mito y enfrentarlo con los datos de la realidad, generalmente apoyados en las simples estadísticas que mostraban los problemas recurrentes del atraso y la deserción escolar, endemias con amplia incidencia en los sectores populares. Nuestra respuesta era simple y contundente: «No se trata de igualdad de oportunidades, sino de *igualdad de posibilidades*». Como se

⁴⁵ En varias oportunidades hemos señalado los aspectos más controvertibles de las formulaciones de Bourdieu vistas, claro, desde una perspectiva crítico-marxista. Particularmente su curiosa adscripción de los intelectuales a la «clase dominante» –en condición de «dominada», pero en el seno de aquella (¿?)–, y su relativo apego a Weber respecto de su visión del Estado, que lo sitúa en una suerte de «weberianismo de izquierda».

⁴⁶ Recién a comienzo de los años '60, Héctor Agosti introducirá los trabajos de Gramsci, que serán bienvenidos por los entonces jóvenes militantes de la Federación Juvenil Comunista, J. Aricó y J.C. Portantiero, entre muchos otros. Digamos de paso que los mencionados fueron expulsados del PCA por su «revisiónismo» respecto del fenómeno peronista, que expresaban en la hoy mítica revista *Pasado y Presente*.

ve, nuestras utopías igualitaristas nos alcanzaban y sobraban para impugnar la proverbial falacia liberal, que por lo demás es solidaria de la abstracta «igualdad ciudadana», ya denunciada por «el joven Marx», en los años 40... del siglo XIX. Sí, no cabe duda de que ese reloj atrasa y no poco. Sucede que todo parece indicar que ignora la vasta y rica producción teórico-pedagógica y socio-cultural crítica que proviene del mundo anglosajón,⁴⁷ así como, por supuesto, el pensamiento gramsciano. Por cierto que a fines del siglo pasado el gran político y teórico italiano era hartamente conocido y sus trabajos traducidos a innumerables idiomas. Es notorio, pues, el sesgo de la mirada de Dubet, es evidente que su interés en materia de literatura socio-cultural y pedagógica es ajeno a todo pensamiento crítico. Veamos entonces cómo aborda Dubet la cuestión del «mito» y en qué consiste su particular crítica y su preocupación personal por el asunto.

7.1.2- La Revolución Francesa y la Escuela Republicana de Dubet

En «Mutaciones cruzadas: la ciudadanía y la escuela», Dubet la emprende contra lo que denomina *Escuela Republicana*, creada, según nos dice, «como la escuela de la ciudadanía», e «instaurada en los años 1880» para «fabricar ciudadanos franceses»; y a continuación expresa algo que no es ajeno a nuestra propia historia: «Había que oponer al dominio de la Iglesia sobre la mente de los niños el de la *escuela pública, laica, gratuita y obligatoria*». Cualquiera diría que se está refiriendo a nuestra Ley 1420, «la ley sabia», según se dice. Pero, no es esto último lo que me interesa destacar de sus dichos –más allá de la circunstancia señalada–, sino el hecho de que para Dubet la escuela «de la República» nace en la década de los 80 del siglo XIX, es decir, virtualmente un siglo después de... ¡la Revolución Francesa! El interrogante inevitable es: ¿Entonces, qué escuela se dio la Francia revolucionaria a partir de 1789 y hasta fines del siguiente siglo? Porque el tema de la educación del pueblo, esto es, *del nuevo soberano*, estuvo presente y fue objeto de discusión en la Asamblea Legislativa, en cuyo seno Condorcet leyó su famoso *Rapport* en abril de 1792. Aníbal Ponce y Mariano Fernández Enguita nos ilustran acerca de las «volteretas» de Condorcet para acomodar su discurso respecto de la relación Estado-Escuela, según las circunstancias «lo demanden»; veamos cómo nos explican las razones de sus idas y vueltas:

Condorcet abogó por un sistema nacional de educación. Las tribulaciones de Condorcet al respecto pueden ayudarnos a entender

⁴⁷ Por ejemplo, al momento de escribir los artículos aquí comentados –fines del siglo XX, principios del siglo XXI–, Dubet no da visos de conocer los trabajos de M. Apple –por citar a un autor ampliamente conocido en el campo de la sociología de la educación., publicados antes de la aparición de aquellos. Me refiero concretamente a los siguientes: *Ideología y currículum* (1979); *Educación y poder* (1982); *Maestros y textos* (1986); *El conocimiento oficial* (1993). En todos ellos el tema gira en torno a la función de la escuela en la batalla ideológico-cultural, a la relación entre educación y poder y a los distintos mecanismos de la dominación para controlar la actividad escolar. En dichas obras son frecuentes sus apelaciones al pensamiento de Gramsci, a quien cita y comenta para apoyar sus formulaciones.

mejor el problema. En el *Rapport* afirmaba sin vacilaciones que, puesto que *‘la primera condición de toda instrucción es no enseñar más que la verdad, los establecimientos que el poder público le consagren deben ser tan independientes como sea posible de toda autoridad política’*... pero, llegada la Revolución, consideró conveniente añadir una nota: *‘Cuando el gobierno estaba en manos de un rey hereditario, era demasiado importante privarle de toda influencia sobre la instrucción [...] Ahora este motivo ya no existe. Lo único que importa sustraer a toda autoridad política es la enseñanza’*... En definitiva, los escrúpulos por la independencia de la educación desaparecieron o se mitigaron cuando su clase tomó el poder (Fernández Enguita, 1992: 16; he puesto en cursivas las palabras de Condorcet para facilitar la lectura de la cita).⁴⁸

En nota 48 F. Enguita nos explica la distinción que hacía Condorcet entre «instrucción» y «enseñanza»; veamos ahora las reflexiones de A. Ponce –expresadas en «Educación y Lucha de clases» (1932) sesenta años antes que el teórico español–, respecto del «oportunismo» de Condorcet:

El famoso plan Condorcet (*Rapport*) leído en la Asamblea Legislativa los días 20 y 21 de abril de 1792 refleja de una manera tan exacta los hipócritas ideales de la burguesía que vale la pena le dediquemos unos instantes [...]. ¿Cómo es posible que en el transcurso de un año nuestro ‘ideólogo’ haya dado un vuelco tan completo? La contradicción no está nada más que en la superficie. El pretendido iluso conocía a la perfección el camino en que marchaba [...] *mientras el poder del Estado continuaba en manos de la clase enemiga había que impedir a toda costa el contralor de ese Estado en las escuelas; quitarle además la designación de los maestros y reclamar la existencia de escuelas particulares (en este caso burguesas), en cuya fundación el Monarca no debía intervenir. Mas tan pronto la burguesía tomó en sus manos la máquina del Estado, Condorcet afirmó de inmediato que la vigilancia y la dirección del Estado eran en ellas necesarias. Reconocerán ustedes que no se podía exigir de un ‘iluso’ mayor conciencia de clase* (Ponce, 1941: 231, 234 y 235; cursivas en el original).

⁴⁸ La explicación de Fernández Enguita es la siguiente: «La primera era la instrucción básica, la segunda la enseñanza secundaria y superior. Al dejar la primera en manos del Estado y proclamar la autonomía de la segunda, Condorcet dividía a las personas en dos grupos: unas que serían sometidas a la acción del Estado educador, la mayoría; otras, la minoría que se verían libres de su tutela. Para las primeras la inculcación ideológica y para las segundas la libertad de conciencia» (ídem: 22).

Como se puede apreciar, tanto uno como otro centran su atención en el hecho, por demás manifiesto, de que el drástico cambio de postura de Condorcet va de la mano del interés de clase que representaba: «... los escrúpulos por la independencia de la educación desaparecieron o se mitigaron *cuando su clase tomó el poder.*», afirma F. Enguita; «... *tan pronto la burguesía tomó en sus manos la máquina del Estado, Condorcet afirmó de inmediato que la vigilancia y la dirección del Estado eran en ellas necesarias...* no se podía exigir de un ‘iluso’ mayor conciencia de clase». Está claro que para ambos la «contradicción principal» no pasa por el enfrentamiento entre el Estado y la Iglesia, sino entre la burguesía y la nobleza feudal: «*la clase enemiga*», sostiene Ponce, por si quedara alguna duda. Nada de esto se encuentra en los análisis de Dubet, fiel, diría yo, a la tradición más cara al pensamiento socialdemócrata.

7.1.3- Oportunidades, meritocracia y «posiciones»

La curiosa periodización que propone Dubet nos obligó a detenernos, quizá en demasía, en el asunto que venimos de ver. Ocurre que no es posible aceptar que la cuestión de la educación del ciudadano – ¡en Francia!– aparece como problema de Estado recién a fines del siglo XIX. Es la Revolución Francesa la que transforma al súbdito en ciudadano; es ella, pues, la que se habrá de preocupar por educar al nuevo soberano, por «fabricar ciudadanos franceses» en lugar de «feligreses cristianos» que acepten su condición de «súbditos de la corona». Sin embargo, Dubet le otorga carta de nacimiento a «su» Escuela Republicana en la década de 1880, y concentra su atención en la confrontación Iglesia/Estado, típica obsesión del más clásico liberalismo, en detrimento de lo que fue el centro de preocupación de la burguesía revolucionaria: la construcción de la nueva hegemonía que requería la consolidación de la sociedad burguesa y el desplazamiento definitivo del *ancien regime*. Obviamente, esto pasaba por disputar a la Iglesia el dominio de las almas. Expresado en términos gramscianos; la escuela del Estado debía reemplazar a la Iglesia en su calidad de «gran aparato de hegemonía».

Situados en la Francia de hoy, el Estado «de clase» no podría nunca dejar de preocuparse y ocuparse en la formación de «ciudadanos franceses», que es lo que ha hecho desde la Revolución hasta los días que corren. Más allá de las vicisitudes de la Francia revolucionaria; de los avances y retrocesos parciales, de los intentos de restauración monárquica, de los «napoleones» y las disputas entre «borbones» y «orleanistas», de las rebeliones proletarias (1848 y 1870) y «bonapartismos», de «las cuatro repúblicas», de gobiernos «socialistas» y más o menos conservadores que se turnaron durante todo el siglo XX, y del recordado «Mayo francés» (1968); más allá de todo eso, digo, el Estado burgués –tanto en la Francia Imperial como en la actual, virtualmente reducida a su territorio continental de 550.000 Kms²–,⁴⁹ jamás descuidó su papel de Estado Educador, es decir, nunca dejó de formar

⁴⁹ «... Francia perdió sus colonias en Asia y África en un proceso que duró algo más de diez años (1952 a 1963). En la actualidad sólo mantiene como remanente unas pocas islas y archipiélagos situadas en el

«ciudadanos franceses». Es, entonces, con este marco histórico político, con el que abordaremos nuestro análisis de los planteos presuntamente novedosos de Dubet respecto de la Escuela Republicana; *la igualdad de oportunidades* y su propuesta «alternativa» de igualdad de *posiciones* (;?).

7.1.3.1- La igualdad de «posiciones» en la sociedad desigual

En el marco, entonces, de la dicotomía Estado/Iglesia, Dubet sostiene que el primero reemplaza a la segunda y toma de ella su «metodología» y la «sacralidad» de sus valores y principios. Ello le permite hablar de «santuario» para referirse al espacio escolar. El «santuario laico» tendrá por función «fabricar» *ciudadanos* con amor a la patria, en lugar de *feligreses cristianos* con amor a Dios. Sí, suena un poco simplista la cosa, pero es eso lo que dice a este respecto.⁵⁰ De todos modos, no ignora que el hecho de haberse extinguido el otrora gran imperio francés →las mutaciones de la nación», señala–, exige que se piense en «el futuro ciudadano» con arreglo al actual lugar de Francia en el contexto mundial, y sin dejar de tener en cuenta los notables cambios producidos en el ámbito de las comunicaciones. Pero, me interesa dedicar unos párrafos al tema que se indica en el título de este parágrafo: la cuestión de la «igualdad de posiciones», asunto estrechamente relacionado con lo que Dubet denomina «ocaso del programa institucional», que atribuye tanto a factores endógenos de la institución escolar –por momentos la escuela pareciera ser «la gran culpable»– como a «las *contradicciones culturales* del capitalismo que se han instalado en

Atlántico Norte, el Caribe, el océano Índico, el Pacífico Sur, el Pacífico Norte y el Océano Antártico, amén de un pequeño territorio continental en América del Sur. En conjunto tales posesiones totalizan 123.150 Km², que apenas representan el 1% de lo que fuera el imperio colonial francés hasta 1939. Importa destacar que hasta esta última fecha las colonias francesas cubrían una superficie de 12.347.000 km²» (Tamarit, 2012: 209).

⁵⁰ «En buena medida, *esa escuela quería ser tan «sagrada» como la Iglesia*; se proponía también establecer una moral común y una libertad personal, al querer transformar a los feligreses en ciudadanos, se situaba por tanto en el mismo plano universal que la Iglesia [...] *la escuela republicana utilizó la forma de socialización universal que era la de la Iglesia*; cambió totalmente sus valores y finalidades, aunque conservó su modo de proceder. Quiso fabricar ciudadanos con la técnica de la Iglesia consistente en fabricar creyentes [...] la escuela republicana se estableció para contrarrestar el dominio de la Iglesia sobre las almas, con el fin de imponer el espíritu de las Luces y de la nación... *Es necesario que el maestro crea en los valores de la República, del mismo modo que el sacerdote cree en los dogmas de la Iglesia*. De hecho, Durkheim señalaba que el maestro era tan sagrado como el sacerdote y que convenía reclutarlo y formarlo de la misma manera... Basado en una tensión entre los valores mundanos y la vocación de los profesionales, *el programa institucional se realiza en un santuario protegido de los desórdenes del mundo. Las escuelas se constituyen así como una especie de Órdenes Regulares, confiadas durante mucho tiempo a los religiosos* en los países de tradición católica. Sin embargo, el ocaso de lo religioso no conllevó inmediatamente la caída del santuario» (mías las cursivas). Creo que estas citas dan suficiente testimonio del lugar de preferencia que ocupa la dicotomía Iglesia/Estado en el pensamiento de Dubet en torno a la escuela republicana y la formación del ciudadano. Más aún, creo que por momentos el paralelismo entre las dos instituciones resulta exagerado y forzado. Reitero que no dispongo de datos que me permitan dar mayores precisiones bibliográficas.

el corazón del programa institucional». Deliberadamente he puesto cursivas a aquello de «contradicciones culturales», porque está claro que las contradicciones del sistema capitalista, su manifiesta degradación, observable mucho antes del inicio de la actual crisis,⁵¹ no sólo exceden ampliamente el espacio cultural, sino que no tienen origen, precisamente, en dicho espacio.

Es una constante en el discurso de Dubet eludir o minimizar al extremo la incidencia de los aspectos económicos y sociales en su presentación de los acontecimientos históricos; particularmente la presencia de las clases y sus relaciones de poder y luchas en todos los campos, incluido, vale destacar, el campo ideológico, pese a que es ése justamente el objeto propio de su trabajo: es decir, la política educacional de «su» escuela republicana a lo largo del siglo XX. Como vimos, sus observaciones referidas a «lo ideológico» se remiten a la disputa Iglesia/Estado: tema preferido del pensamiento más clásico liberal, que siempre sirvió como buena pantalla para favorecer la recurrente acción de la hegemonía dominante sobre las conciencias individuales, y muy especialmente sobre la de los sectores «progresistas» de la clase media. Vamos, pues, a la cuestión de la igualdad de «posiciones».

7.1.3.2- «Posiciones», «posibilidades» y otras igualdades

Se recordará que unas páginas atrás aludí a la «alternativa» con la que los jóvenes estudiantes en los años 60 del siglo pasado enfrentábamos y rechazábamos el mito de la *igualdad de oportunidades*. Nuestra oposición se centraba y sintetizaba en la propuesta de igualdad de «posibilidades». Pero, ¿qué significaba esto último, a qué apuntaba la consigna? Remitía, obviamente, a las desigualdades sociales y a sus efectos en las trayectorias educativas de los niños y jóvenes pertenecientes a los distintos sectores sociales, a las distintas clases sociales, pues. Por ende, exigíamos que tales desigualdades se mitigaran o directamente se abolieran. Y, entonces, ¿qué es lo que reclama Dubet cuando propone sustituir «el mito» por la igualdad de «posiciones»? ¿En qué difiere lo suyo de nuestros juveniles reclamos? Para responder a estos interrogantes recurriré a dos entrevistas que se le realizaron en ocasión de su participación en la Feria del Libro del año 2011.⁵²

De las respuestas que da Dubet a sus entrevistadores surge con toda claridad que emplea

⁵¹ En 1996, de visita en nuestro país, Destanne de Bernis (en ese momento Director del Instituto de Ciencias Matemáticas y Economía Aplicada de la Universidad de Grenoble), pintaba de este modo las circunstancias que vivía el capitalismo en el final de siglo XX: «... no es evidente que salgamos de esta crisis, y en todo caso ello no es una necesidad. De hecho en 1981 comenzamos a preguntarnos teóricamente *si era posible que hubiese un empudrecimiento del capitalismo*. Ese término caracteriza bien la situación actual [...] Yo no digo que no haya salida o que el empudrecimiento sea inevitable, pero *nada asegura que el capitalismo sea eterno*» (Suplemento Cash de *Página 12* del 08-09-96; más las cursivas).

⁵² Ambas entrevistas fueron realizadas en junio de 2011: una apareció en la Revista *Ñ* de *Clarín* del 15 de junio de dicho año, y estuvo a cargo de Héctor Pavón; la otra fue realizada por Raquel San Martín y publicada en el suplemento cultural ADN del diario *La Nación* del 3 de junio del mismo año.

el término «posición» (social) para aludir a las clases sociales o eventualmente a sectores dentro de alguna de ellas. De este modo habla de igualdad o desigualdad de posiciones, posiciones superiores o bajas —la base de la sociedad», dice—, ricos y pobres que detentan «posiciones» desiguales, etc. De modo que no hay duda que «posición» significa «clase» o sector de «clase». En ningún momento unas y otras «posiciones» son antagónicas, lo que no le impide abogar por una disminución al menos de las desigualdades sociales. Su denuncia del «mito», que a su juicio «se ha ido instalando gradualmente, no diría como utopía (aquí corrige al entrevistador que usó el término), sino como el modelo de justicia espontánea de las sociedades liberales ricas...», se debe a que lejos de conducir a la igualdad de posiciones, en la práctica las agudiza porque la *igualdad de oportunidades* es una pura ficción y sólo sirve para premiar, mediante un mecanismo «meritocrático», a quienes en rigor se hallan en mejores condiciones materiales y culturales de aprovechar la educación y en general las oportunidades de mejoramiento social que se ofrecen en la sociedad capitalista. Naturalmente, no podríamos no compartir su crítica, sucede que es la venimos haciendo entre nosotros desde hace más de medio siglo y, por otra parte, la cuestión de la desigualdad «real» de oportunidades no es otra cosa que lo que plantearon Bourdieu y Passeron hace ya casi medio siglo.

Pues bien, a partir de estas consideraciones, Dubet se refiere a los dos «modelos» que se han practicado en Europa y en EEUU, respectivamente:

[el modelo de igualdad de oportunidades] tuvo una gran importancia en los Estados Unidos, porque allí fue estructurado por la llegada de ingleses, italianos, españoles... y todos querían la igualdad de oportunidades para trepar. Los europeos privilegiaron la igualdad de posición porque salían de sociedades aristocráticas muy desiguales... Los dos modelos son justos, la cuestión que yo planteo es que hay uno que se está debilitando y el otro se está imponiendo (En entrevista de Clarín).

Por otra parte, en América Latina «el modelo que se impone es el de la igualdad de posiciones, y más todavía, el modelo de la integración de los excluidos.» Esto se explicaría por la extrema desigualdad que caracteriza a las sociedades del continente, a diferencia de las situaciones que se viven en las naciones europeas más desarrolladas. Asimismo, y a propósito de la crisis que vive Europa (junio de 2011), realiza unos comentarios que, siendo indulgente, calificaría de algo más que curiosos: «Si miro la historia económica europea, los 30 años de mucho crecimiento y pleno empleo —1950 a 1980— *todo el mundo eligió el modelo de igualdad de posiciones porque en cierto modo todos los años se estaba mejor que el año anterior.*»⁵³ Lo más notable es que antes de tal afirmación acababa de decir esto otro: «Con

⁵³ Los treinta años que refiere Dubet son los del apogeo del Estado de Bienestar (1950-1980). Es más que oportuno recurrir en este punto a las consideraciones de Allan Wolfe a este respecto. En su importante

crecimiento *los ricos pueden ser generosos sin hacer sacrificios.*» Pero, si eso es lo que ocurrió, ¿de qué igualdad de posiciones estamos hablando? ¿Se acortaron las distancias entre ricos y pobres o simplemente, como «sobraba la plata» éstos estaban un poco mejor? Entonces, ¿qué quiere decir para Dubet *igualdad de posiciones*?

Confieso que en ocasiones sus argumentos y observaciones me llenan de interrogantes: «Pienso que la idea de igualdad de oportunidades *es justa para los individuos* (¿para todos?), no para la sociedad. Y la igualdad de posiciones, *puede ser injusta para los individuos* (¿para todos?) pero es justa para la sociedad. No se gana en todos los frentes» (mías las cursivas y las indicaciones entre paréntesis). En verdad, no me arriesgo a interpretar estos dichos, dejo esa tarea al buen juicio del lector. Por mi parte, estoy como esos personajes de las historietas, con un enorme signo de interrogación sobre mi cabeza.⁵⁴ No obstante, siento la necesidad de decir algo respecto de todas estas cuestiones que no son menores y tienen mucho que ver con la ciudadanía que deseamos y procuramos producir o, cuanto menos, aportar nuestro granito de arena para que ello se logre.

Aún hay millones de personas que viven en el trágico y criminal umbral de la pobreza y la miseria. *La diferencia entre ricos y pobres era mayor al final del siglo XX que a principios, sin duda alguna, que por desgracia tiene su continuidad en los albores de este siglo XXI* (Mías las cursivas).

Estas palabras fueron pronunciadas por John Galbraith (1906-2008) –prestigioso economista keynesiano–, en una entrevista que se le realizara en el 2001, pocos años antes de que se manifestara la crisis que envuelve al capitalismo en nuestros días. Cabe resaltar que ya en las décadas del 80 y 90 Galbraith solía denunciar el hecho de que mientras la economía en los EE.UU. mostraba un fuerte crecimiento, la distancia entre ricos y pobres se ampliaba ostensiblemente; y ello como consecuencia de las políticas neoliberales en el país del

trabajo «Los límites de la legitimidad» (Wolfe, 1980), define a lo que habitualmente se denomina «Estado Benefactor» o «de Bienestar», como «Estado Dual» o «de Compromiso», queriendo señalar con dichas denominaciones que se trata de un Estado que surge de las luchas y negociaciones de clase que se verificaron al término de la segunda guerra mundial entre la clase obrera y la burguesía. Está claro que nada de esto puede inferirse de la forma como Dubet relata lo sucedido en «los treinta años de mucho crecimiento y pleno empleo». El conflicto de clase parece no existir en el universo social de Dubet.

⁵⁴ Veamos lo que Dubet afirma en el siguiente párrafo: «[el modelo de igualdad de oportunidades se aplicó]... en gran escala en los EE.UU. Allí hubo una política muy fuerte de discriminación positiva hacia los negros que crearon en los años '70, '80, '90 una burguesía negra, *lo que es realmente muy bueno*, pero que *degradó totalmente la situación de los ghettos negros americanos*, lo que hace que en la actualidad *los ghettos negros sean más pobres que hace 30 años...*» (Mías las cursivas). De modo que «es muy bueno» crear una *burguesía negra* a despecho de los ghettos negros que están peor «que hace 30 años». ¿Qué decir de este insólito razonamiento de un sociólogo que entre «los dos modelos» opta decididamente por el de «igualdad de posiciones»?

norte.⁵⁵ Recorro a Galbraith para hacer más notorio el ya señalado anacronismo de Dubet, ya no sólo en la específica problemática educativa, sino respecto de aquella referida a las características y vicisitudes del capitalismo contemporáneo a nivel global. En efecto, Galbraith no ha ahorrado palabras, ni precisos señalamientos, respecto de «responsables» en los países centrales y «cómplices» locales de las políticas desplegadas por el capital concentrado. Nada de esto se advierte en las «generalidades» con que se maneja Dubet, pese a que transcurrieron más de 30 años desde que aquel formulara sus duras críticas.

7.1.3.3- La ciudadanía en Dubet

Según cómo concibamos el funcionamiento de la sociedad global y el particular espacio educativo –campos propios e insoslayables de todo sociólogo de la educación–, se derivará lógicamente la índole de «ciudadano» que propiciaremos que la escuela contribuya a formar, solidariamente o en competencia con otros actores (medios, organizaciones políticas, sociales, culturales). Por ende, en el caso de Dubet, el «ciudadano deseado» habrá de inferirse de su visión más general de la sociedad y el lugar y la función que le asigna a la escuela en el seno de aquella. Ya hemos analizado su visión de ambos espacios referidos al caso particular de su propio país; lo que no obsta para que de sus análisis se desprenda una forma general de conceptualizar las relaciones fundamentales que definen el paradigma socio-histórico que da marco a sus observaciones: las relaciones entre las clases, clase y Estado, escuela y Estado, escuela y clase (estas dos últimas en razón del tema propio de este trabajo). Como se ha visto, la clase como realidad histórico-política se halla ausente en Dubet; en su lugar tenemos diversas «posiciones» que los individuos ocupan y que son objeto de competencia, también individual. Por otra parte, su concepción de Estado se acomoda a lo que Poulantzas denomina Estado «Sujeto», esto es, la visión weberiana del mismo. Finalmente, la Escuela Republicana –fábrica de «ciudadanos franceses»–, definitivamente triunfante frente a la Iglesia, pero ya lejos de sus años de esplendor, navega en un mar de fracasos y sólo es vista por los sujetos como un paso indispensable para alcanzar puestos de trabajo a los que estarían asociadas las «posiciones» apetecidas. En ella reina el más crudo «meritocratismo», estrechamente ligado al mito de la *igualdad de oportunidades*.

⁵⁵ Ya en el siglo XXI Galbraith seguía arremetiendo contra el neoliberalismo y los organismos internacionales (especialmente el FMI y el Banco Mundial) que a su juicio fungían como agencias del capital internacional más concentrado. La coherencia de su pensamiento –que podríamos calificar de «keynesianismo de izquierda» – jamás le hubieran permitido aceptar los dichos de Dubet respecto de que «los dos modelos son justos», lo que a todas luces no es admisible con sólo advertir sus efectos sobre la distribución de la riqueza y la cuestión de la distancia entre ricos y pobres que, en rigor, son dos formas de aludir al mismo problema: quién se queda con la mayor parte de la plusvalía. Este es el origen del conflicto social, asunto que permanece invisible en el discurso de Dubet y que se hace ostensible en su dificultad para utilizar el término «clase», que nos recuerda a E. Durkheim, sin duda uno de sus referentes teórico-ideológicos, como que de allí procede su reconocido «maestro», Alain Touraine.

Así las cosas, ¿cuál es su propuesta con vistas a alcanzar «algún futuro mejor contra un actual imperfecto», como exigía entre nosotros José Ingenieros a todo «idealista» cabal?⁵⁶ Una vez más, no resulta para nada fácil responder al interrogante: tenemos los «dos modelos» y su opción clara por uno de ellos; tenemos que en los últimos tiempos el de «igualdad de oportunidades se ha ido instalando gradualmente»; tenemos el fracaso de la Escuela Republicana y la pérdida de su valorización social; y tenemos que, si bien hoy se reconocen otras desigualdades (de género, étnicas, etc.), «no hemos disminuido las desigualdades entre las posiciones sociales». Pues bien, ¿cuál sería entonces el camino a recorrer? «Hoy –dice Dubet– vuelve la tuberculosis porque las condiciones de vida se degradan. Y creo que *los gobiernos han renunciado a reparar eso*» (En entrevista de *La Nación*). Pero antes ha dicho:

Los países que obtienen buenos resultados son los que han decidido *reformular el sistema escolar*. Hace treinta años ni los países escandinavos, ni Canadá ni Inglaterra tenían buenos resultados, y empezaron de nuevo. Hace falta inteligencia, capacidad política y *un Estado capaz de hacerlo* (ídem: más las cursivas).

Dos observaciones críticas para cerrar estos comentarios sobre los planteos de Dubet: 1) en estos días (junio del 2013), en Suecia (uno de los «países escandinavos») y en Inglaterra se asiste a violentas revueltas con no menos violenta represión policial (¿buenos resultados?); 2) ¿son «los gobiernos», «el Estado» los primeros responsables de la degradación «de las condiciones de vida»? ¿Y si ése es el caso, no cabe sospechar o suponer que podría haber alguna relación entre esos gobiernos y esos Estados con los «individuos» que ocupan *las posiciones superiores*? «La realidad sólo responde cuando se la interroga», dijo alguna vez Ferdinand de Saussure; es verdad, y también lo es que nuestra mirada sobre la realidad se orienta en virtud del paradigma al que suscribimos. Plenamente instalado en la perspectiva liberal más clásica, Dubet atribuye a la inacción, la ineficacia o la cobardía de «los gobiernos» y/o el «Estado», la causa de la degradación de «las condiciones de vida».

En lo que sigue, veremos otra mirada, otro paradigma que la conduce, otros interrogantes y otras propuestas que apuntan a superar «un actual imperfecto».

7.2- Freire: la emancipación del ciudadano

Así como para «comprender» a Dubet es preciso «situarlo» en el seno de la tradición liberal, esto es, en la correspondiente representación de la realidad socio-histórica de la misma –lo

⁵⁶ «Sólo merecen el nombre de idealistas los hombres que anhelan algún futuro mejor contra un actual imperfecto.» Célebre postulado que el mejor José Ingenieros (1877-1925) estampó en su conocido trabajo «Las fuerzas morales» (obra póstuma), ya superado el racismo propio del «darwinismo social» que dominaba el mundo académico y científico de principios del siglo XX.

que hicimos al remitirnos a Tocqueville—, otro tanto cabe hacer en el caso de Freire. En el punto 6 (Tradición, educación y ciudadanía), ya vimos algunas definiciones sustantivas de Marx respecto de «el hombre universal» y «el ciudadano» en la versión liberal burguesa de la sociedad: «... en el Estado (burgués), donde el hombre vale como ser genérico, *es miembro imaginario de una soberanía imaginaria, despojado de su vida real e individual y lleno de una universalidad irreal*» (Marx, ver nota 36; mío el texto entre paréntesis). Ya en pleno siglo XX y en el marco de la tradición marxiana, Poulantzas sostiene que la individualización de los sujetos en la sociedad capitalista es consecuencia, en primera instancia, de la naturaleza de las relaciones sociales de producción y de la división social del trabajo correspondiente (ver cita 70). Sobre esta base «material» se monta un discurso que promueve el *individualismo*. En estas condiciones la unidad de la sociedad es recuperada mediante la representación de «todos» los individuos que ejerce el Estado-Nación, que así constituye a cada persona en un *sujeto político en igualdad de condiciones con los otros: el ciudadano*. Veremos en lo que sigue, cómo el pensamiento de Freire respecto de la sociedad contemporánea y de la función de la educación en ella, se inscribe sin duda alguna dentro de la tradición propiamente crítica de lo real social.

No puedo suponerme progresista si entiendo el espacio de la escuela como algo neutro con poco a casi nada que ver *con la lucha de clases*... El *a favor de quién practico* me sitúa en un cierto ángulo, *que es de clase*, en el que diviso *contra quién practico* y necesariamente el *por qué practico*; esto es, el tipo de sociedad de cuya invención me gustaría participar... la comprensión crítica de los límites de la práctica tiene que ver con el problema del *poder, que es de clase*, y por eso mismo, con la cuestión de la *lucha o del conflicto de clase*» (Freire, 1993: 96; cursivas en el original, excepto en «*con la lucha de clases, «que es de clase» y «de clase»*», que me corresponden).

Con toda intención he puesto cursivas en las cuatro circunstancias en las que Freire se interesa en destacar el carácter «de clase» de las luchas, de las prácticas pedagógicas y del poder. Diría que Freire fue sensible a las críticas que se le formularon por su débil tendencia a señalar la cuestión de las clases y sus relaciones en sus primeros trabajos —que son los que le dieron notoriedad, por otra parte—, y de ello da cuenta la entrevista que le realizara Rosa María Torres en el año 1985 («Entrevista a Paulo Freire», en R. M. Torres, 1988: 55 a 85). En efecto, veamos lo que expresa casi en el inicio mismo de la entrevista:

«Pero el Paulo Freire de ayer —un ayer que yo ubicaría en los años 50 y comienzos de los 60—, no veía con claridad algo que el Paulo Freire de hoy ve con mucha claridad. Y es lo que yo hoy denomino **la politicidad de la educación**. Esto es, la calidad que tiene la educación de ser política...Y por eso **no es posible hablar siquiera de una dimensión política de la educación, pues toda ella es política**. Por lo

mismo, el Paulo Freire de hoy –y este hoy lo ubico desde fines de los años 60 y comienzo de los 70–, *ve claramente la cuestión de las clases sociales*. Por ello es que para el Paulo Freire de hoy, la educación popular, cualquiera que sea la sociedad en que se dé, *refleja los niveles de la lucha de clase de esa sociedad...* Entonces, el Paulo Freire de hoy no puede concebir proyectos de educación popular *que no sean comprendidos a la luz del conflicto de clase* que se esté dando, clara u ocultamente, en la sociedad» (Freire, op. cit.: 58; más las cursivas).

He puesto en negrita los textos que están en cursivas en el original, no sólo para evitar confusiones sino especialmente para destacar la importancia que el propio Freire asigna a lo que allí dice. Mis cursivas las reservé para señalar la insistencia de éste en remarcar la significación que «el Freire de hoy» otorga a la «cuestión de las clases sociales».

7.2.1- ¿Cuándo comienza la «alfabetización política»?

El interrogante que encabeza el presente párrafo más que oportuno me parece necesario. Si nuestra idea de ciudadano –quiero decir la que corresponde al pensamiento crítico– se niega a distinguir entre hombre «público» y «privado», y a ello antepone el concepto de hombre «universal»; si el concepto y propósito es pensar un sujeto que no separe su existencia en dos mundos; uno en la que vive en una «desigualdad real», y otro en el que goza de una «igualdad formal», abstracta; si éste es el principio teórico ideológico y el objetivo político estratégico, entonces la «alfabetización política» del individuo comienza *desde la cuna*, o desde «el destete», como ironizaba Jauretche.

La subjetividad humana se constituye en el hogar, en la escuela, en el trabajo, en el grupo de pares, etc., etc. Un variado conjunto de instituciones, organizaciones y grupos informales de todo tipo contribuyen a la formación de las conciencias individuales. En lo que respecta a la constitución del sujeto político, en más o en menos, todas aportan «su granito de arena» para producir –»fabricar», diría Dubet– «alfabetos» o «analfabetos políticos». Un libro, un volante, una experiencia en la plaza, un conflicto gremial, una asamblea estudiantil o sindical, o varias de estas cosas a la vez, pueden provocar un giro en la visión de mundo de un sujeto, hacer que un «azonzado» (Jauretche, otra vez) se despierte. Lo que Freire propone, como veremos, y en lo que hace a la escuela, a la educación –sistemática o no sistemática–, es que en la medida de sus posibilidades y limitaciones, dentro y/o fuera de la institución, la educación popular, pues, contribuya a la formación/producción de «alfabetos políticos».

Dicha tarea es compleja, difícil y, según las circunstancias, penosa y aún peligrosa. Todo esto lo sabía Freire en virtud de su riquísima experiencia en el campo de la educación popular; experiencia realizada no sólo en su país sino en gran número de naciones de América Latina y del continente africano. Como él mismo lo señala, mucho aprendió a lo

largo de su recorrido y mucho tuvo que ver con la evolución y los cambios en su visión de la realidad socio-política que se refieren en la cita anterior.⁵⁷

Pero, si la alfabetización política comienza desde la cuna, no podemos dejar de tener en cuenta que «las cunas» de las distintas clases sociales están muy lejos de ser iguales: unos nacen «en cuna de oro», otros, como cifra el famoso sainete de Alberto Vacarezza, tienen por cuna «un conventillo».⁵⁸ Estoy aludiendo a la «cultura de clase», sin despojar al concepto de su contenido político, tal como sí acontece con el discurso liberal. Los que nacen «en cuna de oro» reciben desde la misma las «enseñanzas» que corresponde a su clase y que le habrán de ser útiles a la hora de hacerse cargo de sus responsabilidades adultas. Para ello, recibirán, en lugares «adecuados», las competencias que los habiliten para el mayor éxito de sus tareas. En este caso, la AP1 y la AP2, para decirlo en términos de Bourdieu y Passeron, tendrán una congruencia perfecta, lo cual significa que su «alfabetización política» estará asegurada; que es como decir que su «conciencia de clase» gozará de buena salud. En su «Manual de Zoncercas argentinas», Jauretche destaca justamente la congruencia ideológica de la oligarquía:

[Congruencia que]... no vale para los ideólogos que aparentan *desde una postura popular* un mesianismo revolucionario. *De titulados democráticos a marxistas*, la explicación ya no tiene la congruencia

⁵⁷ «... yo creo que el Paulo Freire de hoy tiene cierta coherencia con el Paulo Freire de ayer. El Paulo Freire de ayer no ha muerto. Quiero decir que yo he estado vivo durante todos estos años. Pero el Paulo Freire de hoy necesariamente lleva consigo las marcas de la experiencia. Por ejemplo, el Paulo Freire de hoy tuvo la oportunidad, tuvo la suerte de conocer Nicaragua. A mis 60 años yo no conocía Nicaragua, a no ser la Nicaragua dominada. El Paulo Freire de hoy tuvo la suerte de conocer la experiencia de Chile, el Chile de la transición de Allende, el Chile de la frustración de un golpe de Estado. El Paulo Freire de hoy tuvo la oportunidad de conocer Tanzania, de participar de transformaciones profundas a partir de la expulsión de los colonizadores en Angola, Guinea Bissau, Cabo Verde y Santo Tomé. El paulo Freire de hoy tuvo la oportunidad de experimentar un poco en Nicaragua y también en Granada. Entonces, sería un desastre, sería muy triste si yo no hubiera aprendido con estos cinco o seis momentos históricos, si hoy en día yo siguiera siendo el mismo que llegó al exilio veinte años atrás, primero en Bolivia y después en Chile.» (Freire en Torres, 1988: 55-57). Y a propósito de la evolución teórico-ideológica de Freire, resulta pertinente a ese respecto recurrir al trabajo «Educación y ciudadanía» del siempre recordado colega y compañero Miguel Etchegoyen (2003). En efecto, en dicha obra Etchegoyen realiza un interesante recorrido del pensamiento de Freire en torno a la cuestión de la hegemonía y a la construcción de ciudadanía. Encontramos allí abundante testimonio de tal evolución, en el sentido de un marcado acercamiento del gran educador brasileño al discurso propio del materialismo histórico. Podemos, quiero decir, tomar nota de cómo éste fue incorporando a su bagaje conceptual elementos centrales de la doctrina marxista, con particular énfasis en los planteos de Gramsci.

⁵⁸ «Tu cuna fue un conventillo», tituló Alberto Vacarezza al más célebre y exitoso de sus sainetes; que gozó de una enorme popularidad y recorrió todas las ciudades y pueblos del país. Quien esto escribe tuvo oportunidad de ver su presentación –en su adolescencia-, en un club de barrio de la ciudad de La Plata, ofrecida por un elenco de aficionados: el «elenco estable» del Ateneo Popular, que así se llamaba, y se llama, la institución. El sainete fue estrenado en 1925 y yo lo disfruté en los primeros años de la década del cincuenta del siglo pasado. Hoy se lo sigue ofreciendo en diversas ciudades del país.

que en la oligarquía y pasa a ser mesianismo e ideología sin una pizca de contenido material...*Aquí aparece desnuda*, desprovista de toda constatación pragmática, la *zoncera Civilización y barbarie, según sigue gravitando en la «intelligentzia»*(Jauretche; mías las cursivas).

De modo que tal «congruencia ideológica» no la muestran los «titulados democráticos o marxistas», la «intelligentzia»; es decir, los políticos y los intelectuales académicos. De hecho, Jauretche está mentando a ese importante sector de la clase media que cubre un vasto espectro ideológico; que va de lo que hoy se denomina *centro derecha* hasta las expresiones más extremas del marxismo, pasando por los varios matices de la socialdemocracia. Pero, por otra parte, Jauretche asigna a los sectores populares –suele aludir directamente a la clase obrera o al «pueblo»–, una visión directa, intuitiva de la realidad en la que vive, en términos de «propios» y «extraños» o «nosotros» y «ellos»; esto es, a lo que Gramsci alude cuando señala que el «núcleo de buen sentido» permite a las clases subalternas hacer «la distinción», la «separación». Por otra parte, Gramsci sostiene que «... en una serie de juicios *el sentido común identifica la causa exacta*, simple y a la mano, y no se deja desviar por fantasías y oscuridades metafísicas...». ⁵⁹ No obstante, en este punto es importante tener presente lo que el mismo Gramsci advierte respecto del carácter *contradictorio* del sentido común de los sectores populares.

Me ha parecido conveniente recordar estas cuestiones a efectos de referenciar de la mejor forma el pensamiento de Freire, «situarlo» y, en este caso, emparentarlo con intelectuales-políticos que como él fueron sensibles a las «pasiones elementales del pueblo». La importancia que desde un primer momento asignó a la educación popular como instrumento para la «alfabetización política» de las clases populares, se halla totalmente en línea con quienes se han preocupado por favorecer la «congruencia ideológica» de las clases dominadas, subalternas, populares o como se prefiera aludir a ese escurridizo «pueblo», cuyo cambiante «sujeto» resulta tan difícil de identificar. Por ello, en lugar de hacer de él una pura abstracción, más o menos idealizada, la única forma de acercarnos al «pueblo real» es poner debida atención a las coordenadas de tiempo y lugar, como nos lo advirtieron –cada uno a su manera y en circunstancias por cierto disímiles–, Mao a mediados del siglo pasado

⁵⁹ «El sentido de ‘separación’ denota tanto la percepción de una comunidad de intereses no necesariamente antagonista... como que ‘el pueblo siente’ que tiene enemigos y los individualiza sólo empíricamente en los así llamados señores...’ En cuanto al desarrollo del ‘espíritu de escisión’ es un proceso que va desde la afirmación de ‘la autonomía de los grupos subalternos, pero dentro de los viejos marcos’ hasta la conquista de su ‘autonomía integral.» (Gramsci en Nun, 1986: 30) «¿En qué consiste exactamente el mérito de lo que suele llamarse ‘sentido común’ o ‘buen sentido’? No solamente en el hecho de que, aunque sea implícitamente, el sentido común emplea el principio de causalidad, sino en el hecho mucho más restringido de que en una serie de juicios *el sentido común identifica la causa exacta*, simple y a la mano, y no se deja desviar por fantasías y oscuridades metafísicas, seudo profundas, seudo científicas, etc.» (Gramsci, 1986: 212).

y St. Hall casi tres décadas más tarde.⁶⁰ Quizá las siguientes palabras de G. Bollemen (1986) puedan ayudarnos a ubicar el origen y la dimensión del problema:

no se puede ignorar que *pueblo* y *popular* son herramientas políticas, con ellas y por ellas se fabrica la política, la ciencia y la conciencia políticas; en efecto, son términos que movilizan, secretores de la movilización, y que no se les puede emplear inocentemente [...] *Pueblo* es un término que no se da más que a recortes arbitrarios, a fuerza de juicios o de decretos, *una especie de esquema de objeto, puesto que, apenas formado, se deforma* (p. 28 y 46, respectivamente; excepto en «pueblo» y «popular», las cursivas me pertenecen)

7.2.2- Alfabetización política y emancipación social

En el breve pero sustancioso trabajo que Freire titula «Alfabetización y ciudadanía» (Freire, 1993), hay un párrafo que da pleno testimonio de su indudable adscripción a la tradición crítica, no sólo en materia de teoría educativa y cultural sino también respecto de la visión socio-histórica general de la realidad. En pocas líneas deja en claro su punto de vista respecto de la relación entre educación y conflicto social, educación y lucha de clases y, en fin, educación y hegemonía:

No fue la educación burguesa la que creó a la burguesía, sino que *fue la burguesía la que, al surgir, conquistó su hegemonía* y, derrocando a la aristocracia, sistematizó o comenzó a sistematizar su educación. Ella, en verdad, se venía generando en la lucha de esta clase por el poder. La escuela burguesa tenía, necesariamente, como tarea principal *la de apuntalar el nuevo poder*. No hay como negar que *ésta es una tarea que las clases dominantes de cualquier sociedad burguesa esperan de sus escuelas y de sus profesores* (Freire, 1993: 100; mías las cursivas).

Como se ve, poco cuesta reconocer en ese texto a Marx, a Gramsci y, entre nosotros, al Aníbal Ponce de «Educación y lucha de clases»; lista que podría ampliarse largamente con sólo recordar nombres de conocidos sociólogos de la cultura y de la educación que se inscriben en aquella misma tradición de filiación crítica. Sin embargo, a partir de este

⁶⁰ A fines de los años 50 del siglo pasado, Mao Zedong, a menos de una década del triunfo de la revolución, expresaba lo siguiente: «El concepto de 'pueblo' tiene diferente contenido en los diversos países y en los distintos períodos de la historia de cada país.» (Mao Zedong, 1981: 81). Por su parte, St. Hall expresaba la misma idea con estas palabras: «El 'pueblo' no está siempre ahí al fondo, donde siempre ha estado, con su cultura, libertades e instintos intactos... como si, suponiendo que pudiéramos 'descubrirlo' y hacerlo salir otra vez al escenario, siempre fuera a dejarse ver en el lugar correcto, señalado» (Hall, 1984: 109).

reconocimiento fundamental entre educación y hegemonía y todo lo a ello relacionado, Freire se interesa en advertir que:

Hay otra tarea que puede cumplir la escuela, a pesar del poder dominante (y por causa de él) y es la de *develar la realidad opacada por la ideología dominante...* tarea de profesores y profesoras progresistas que están seguros de que tienen el deber de *enseñar idóneamente los contenidos* (ídem: 101; mías las cursivas).

Para realizar dicha labor los profesores «progresistas» deberán ser conscientes de los límites de su práctica; límites que no sólo fincan en las condiciones objetivas de su trabajo –su condición de empleados asalariados–, sino también en los que pueden establecer sus propias capacidades profesionales. Cabría decir que Freire «exige» al educador «progresista» que no descuide su «calificación científica», puesto que ella no es menos importante que su «claridad política». Esto último me recuerda aquello que Martínez Bonafé requiere del educador crítico; la virtud y necesidad de poseer «dos poderes», a saber: «poder para hacer» (capacidad técnica y práctica) y «poder para querer hacer» (voluntad política emancipatoria).⁶¹

Pero quisiera reparar en la significación que Freire asigna a la cuestión de «los contenidos». Y me detengo en este punto, porque nunca me sedujo el «didactismo» que en algún momento primó en ciertos sectores del pensamiento pedagógico-crítico, en detrimento de la importancia que, entiendo, cabe asignar a *los contenidos de la práctica educativa*. Recuerdo que en buena medida tal «didactismo» solía apoyarse en los planteos de Freire referidos a lo que denominó «educación dialógica», el respeto por el educando, etc., etc. Por cierto que todo esto es válido y merece atención, pero ello no justifica ignorar o secundarizar la importancia de los contenidos de todo acto educativo, en cuanto hace a los mensajes que en el mismo se procesan. Estamos hablando nada más y nada menos que de *las representaciones de la realidad* que sostienen toda práctica en el aula; estamos hablando del sustento «material» de todo proceso de hegemonía; estamos hablando, pues, de hegemonía y/o contrahegemonía, de reproducción y/o resistencia. Lejos estaba Freire de restar relevancia a dicho asunto, y de ello da testimonio la siguiente afirmación, que no da lugar a erróneas interpretaciones: «(a los educadores progresistas) No pueden guiarlos el contenido ni el esclarecimiento por separado. *El camino es el esclarecimiento del mundo opresor a través de la enseñanza de los contenidos.*» (ídem: 101; mías las cursivas). Es obvio, pero nunca está demás señalar, que tales contenidos no pueden proceder del «capital cultural» de la clase dominante, es decir, de las representaciones de la realidad histórico-social que

⁶¹ «Poder para hacer y poder para querer hacer. La primera condición –poder para hacer– remite a una dimensión *pedagógico-técnica y pedagógico-práctica...* Pero había señalado una segunda condición referida al poder para querer hacer... la autonomía profesional tiene también una dimensión ideológico-emancipatoria» (Martínez Bonafé, 1998: 44).

constituye «la materia» que alimenta el proceso de hegemonía. Lo que Freire pide a los educadores «progresistas» es que, dentro de los límites que establecen las condiciones objetivas –estructurales y coyunturales–, conviertan su práctica en el aula en momentos de esclarecimiento y resistencia; de «alfabetización política», que de eso se trata.

7.2.3- La alfabetización y el lenguaje del pueblo

«La cuestión del lenguaje es otro punto que puede paralizar la práctica educativa por ser, en el fondo, una cuestión de clase» (ídem: 102). Unas líneas más arriba hacíamos referencia a la particular sensibilidad social de Freire, sensibilidad que compartía con Gramsci; ambos exhibían una intensa empatía por el pueblo, una nada común «comprensión» –en el sentido fuerte del término– del pensamiento y sentimiento popular. Jamás hubiera leído Freire la metáfora «alpargatas sí, libros no» como una manifestación de primitivo antiintelectualismo, tal como sí lo hicieron y siguen haciendo entre nosotros, destacados (y no pocos) intelectuales-académicos e intelectuales-políticos, cuyo iluminismo liberal no respeta fronteras ideológicas, de lo que dan muestra unos y otros en forma recurrente desde lejanos tiempos hasta nuestros días, no importa en qué lugar de ese amplio espectro se sitúen.

Pero, vale destacar, que su reconocimiento de la importancia de la cuestión del lenguaje, como uno de los obstáculos que el *educador progresista* debe superar en su objetivo de favorecer la alfabetización política de las clases dominadas, no lo llevó a caer en posturas demagógicas y menospreciar al «otro» lenguaje, al que hablamos los que hemos alcanzado algún nivel educativo más allá del primario, cuanto menos; esto es, los *ilustrados*, dicho ahora sin intención peyorativa. Veamos cómo expresa Freire su preocupación por el tema:

Cuando me refiero aquí a *la sintaxis, a la estructura del pensamiento popular, a la necesidad que tiene el educador progresista de familiarizarse con ella*, no estoy sugiriendo que renuncie a la suya, como tampoco a su fonética para identificarse con lo popular. Esta postura sería falsa, populista y no progresista... Se trata del respeto y de la comprensión *a y por* un lenguaje diferente. No se trata tampoco de no enseñar el llamado 'patrón culto'. Al contrario, *éste debe ser aprendido por las clases populares*, en el sentido de que él es *un instrumento más de lucha contra la dominación* (ídem: 102; con excepción de «a» y «por», más las cursivas).

Es difícil no volver a Gramsci cuando se leen estos dichos de Freire. Por lo demás es este mismo quien nos recuerda que el tema «está también en las preocupaciones de Gramsci».⁶²

⁶²-[este tema]... está también en las preocupaciones de Gramsci- y que es lo siguiente: no se puede jamás separar la sensibilidad de los hechos de la rigurosidad de los hechos. Y las masas populares tienen una fantástica sensibilidad de lo concreto, esa sensibilidad que hace que el pueblo casi adivine las cosas.

Pero no sólo es común a ambos la preocupación por la cuestión del lenguaje popular y la necesidad de hacer el mayor esfuerzo por alcanzar la máxima «comprensión» del mismo, sino también la conciencia de la dificultad que ello entraña. Al respecto, creo oportuno acudir a Williams, quien acertaba en precisar dónde se encuentra el meollo mismo de dicha dificultad: «el problema de la relación entre *la vida de las costumbres y la vida instruida; entre el sentimiento y la manera de pensar de las costumbres y el sentimiento y la manera de pensar que despierta en nosotros la educación*» (Williams, 2001: 252, las cursivas me pertenecen).

Pero, en estrecha relación con la cuestión del lenguaje o, mejor dicho, de los lenguajes de las distintas clases sociales –y el texto de Williams que acabamos de citar es más que pertinente para el caso–, nos encontramos con los diferentes modos de conocer que tienen unas y otras. En efecto, Gramsci no titubea en emplear un término que parece privativo del mundo «ilustrado», del mundo académico, del campo de la ciencia:

Un error muy difundido consiste en pensar que cada estrato social elabora su conciencia y su cultura del mismo modo, *con los mismos métodos, o sea los métodos de los intelectuales de profesión...* Es pueril pensar que un ‘concepto claro’, oportunamente difundido, se inserte en las diversas conciencias con los mismos efectos ‘organizadores’ de claridad difusa: *éste es un error «iluminista»* (Gramsci, 1999: 166; más las cursivas).

Error «iluminista» que tal vez deba su origen, su «razón de ser», a «*la manera de pensar que despierta en nosotros la educación*», según nos alerta Williams. Digo así porque el «espíritu de la ilustración» circula generosamente por las aulas de «allá» y de «acá» –quiero decir, en «el centro» y en «la periferia»–, y quitarse de encima dicho «espíritu» una vez que se alojó en nosotros supone un verdadero acto de «liberación», como expresa Jauretche a propósito de las «zonceras». ⁶³ Asimismo, en consonancia con las afirmaciones de Williams, vale recordar aquella dura sentencia de Bolleme: «*instruir es violentar otras formas de*

Entonces lo que quiero decir es que *hay que comprender y respetar el sentido común de las masas populares para buscar y alcanzar junto con ellas una comprensión más rigurosa y más exacta de la realidad* (Torres, 1986: 64). En nota 18 al pie de la página indicada Rosa María Torres da cuenta de la similitud del pensamiento de Gramsci y Freire: «La concepción educativa de Gramsci enfatizaba, en efecto, la necesidad de *partir* de la ‘espontaneidad’ popular, valorizando la reflexión y la creatividad reprimida de las masas, partiendo de su ‘sentir’ y aproximándose, progresivamente, al ‘saber’ científico... De ahí que, para Gramsci, es exigencia de toda acción educativa conocer en detalles las condiciones concretas de las cuales parten las masas...a la vez que construir a ese efecto, los instrumentos didácticos más apropiados para aproximarse a las masas, a sus formas particulares de sentir, pensar y actuar.» Vale aclarar que las cursivas en el texto de Freire corresponden al original, al igual que las comillas en Torres. ⁶³ «... se verá cómo he ido descubriendo zonceras dentro de mí... descubrir las zonceras que llevamos adentro es como un acto de liberación» (Jauretche en Tamarit, 2012: 225).

expresión». Por otra parte, en cierto modo el propio Freire complementa los dichos de Gramsci cuando, señala:

No hay error metodológico que no sea ideológico, pues todo error metodológico implica un trasfondo ideológico... La corrección de esas equivocaciones exigía algo más que una insistencia en los métodos por sí mismos. Exigía la revisión permanente de *su condicionamiento ideológico de clase*» (en Torres, op.cit.: nota 25 en p. 69; *mías las cursivas*).

Pero, ¿a qué clase se refiere Freire? Pregunta retórica la mía; no cabe duda que se trata de la clase media, a la que pertenecían los jóvenes que estaban participando de un encuentro en Guinea Bissau en el que Freire exponía sobre la educación popular y el trabajo de los educadores «progresistas»; encuentro en el que Freire tomó nota de la necesidad de corregir «esas equivocaciones» que advirtió en muchos de los presentes.

En diversas ocasiones Freire da muestras de su preocupación por ese «condicionamiento ideológico de clase» que advierte en los educadores «progresistas». De lo que se desprende obviamente que tales educadores no pertenecen a la misma clase de los educandos, ya se trate de niños, de jóvenes o de adultos. De todos modos, y más allá de que Freire no aluda explícitamente a la clase de procedencia de aquellos, lo importante es que repara en el problema que implica la existencia de diversos lenguajes e ideologías en unas y otras clases, lo que eventualmente puede generar «distancias» entre educadores y educandos. Como se comprenderá, la cuestión no es secundaria si tenemos en cuenta que el educador «progresista» procura realizar una tarea de «concientización», «*un esfuerzo en el sentido de la movilización y de la organización de las clases populares con vistas a la creación de un poder popular*», tal como Freire define en pocas palabras el concepto de educación popular.(en Torres, op.cit.: 59). Por ello es más que explicable su insistencia en la necesidad de «disminuir la distancia» que media entre los lenguajes de unos y otros, que dificultan al educador una real «comprensión» de los métodos de lucha, de resistencia y de conocimiento propios de los sectores populares. De modo que la «revisión de los condicionamientos ideológicos de clase» constituye para Freire un prerequisite indispensable para alcanzar el objetivo central de toda educación popular: la «alfabetización política» de las clases populares. De ahí su recurrente insistencia en la necesidad de «educar al educador», expresión que toma directamente de Marx,⁶⁴ en quien se apoya para dar mayor sustento a sus propias reflexiones, lo que al mismo tiempo da cuenta de su adscripción a la tradición crítica. Es natural, cabría decir, que centrara su preocupación y desvelos en aquellos sin cuyo concurso todo proyecto político dirigido a las «masas» populares resultaría inviable. Y he puesto

⁶⁴ «Al perpetuar la escuela en tanto instrumento de control social, y al dicotomizar la enseñanza del aprendizaje, los educadores olvidan la advertencia fundamental de Marx en su tercera tesis sobre Feuerbach: 'el educador también debería ser educado'» (Freire, 1990: 119).

comillas en *masas* para resaltar que de eso se trata precisamente, ya que poco avanzaríamos en un proyecto que pretendiera llegar «a los millones de hombres» –tal cual exigía Lenin como condición para situarse en el campo de «la política»– si nuestras acciones de educación popular se remitieran a pequeñas y aisladas experiencias. Con la madurez que lo caracterizaba, alejado de ensueños y utopías de pequeños círculos cargados de «voluntarismos» de diverso tipo, Freire era consciente de que un proyecto ambicioso y realista requería de una «legión» de educadores progresistas, y por ende, era indispensable «educar al educador». Claro que, si tenemos en cuenta la procedencia de clase de la inmensa mayoría de los candidatos a convertirse en «educadores populares», cuya ideología «de clase» entorpecería el mejor cumplimiento de su futura tarea *político-educativa*, nuestra atención también debe ser puesta en *el conjunto de la clase media* como problema en sí. Y no sólo como la gran «abastecedora» de la «masa imponente» de intelectuales cuyas prácticas cubren el vasto campo de la cultura –especialmente en el terreno de la educación y de los medios de comunicación–, sino también como la gran «clase apoyo» de la burguesía en su lucha contra las clases populares, como dejamos señalado en el comienzo mismo de este trabajo. Pero, si eso hacemos otro es el panorama que se nos ofrece.

Ya no estaríamos hablando del «pueblo» –es decir, clases «populares»–, sino de «clases dominadas». Y en tal caso, muchas cosas cambiarían.

En efecto, en un momento de su entrevista a Freire, y a partir de las definiciones de éste respecto de la educación popular, R. M. Torres destaca los elementos que deben ser tenidos en cuenta en todo análisis de la cuestión, y en ese punto observa los siguientes: 1) la opción política; 2) *el método*; 3) *los sujetos*; 4) los contenidos; 5) la participación de los sujetos en la definición del proyecto educativo.⁶⁵ Como es fácil advertir, dos de ellos cuanto menos se verían «afectados», requerirían ser repensados, revisados a efectos de poner en práctica un proyecto de educación popular *que también incluyera a la clase media* como destinataria del mismo: *el método y los sujetos*. Digo estos dos «cuanto menos», porque si bien los contenidos «estratégicos» no cambiarían, siempre habría que tener presente aquello de *partir de la cultura y los «intereses» del grupo o sector social en cuestión*, en cuyo caso los propios «contenidos» de la práctica educativa podrían ser objeto de revisión en cuanto al énfasis a poner en unos y otros. Para dar un solo ejemplo: no se podría dejar de considerar el papel jugado por la clase media en los acontecimientos históricos dentro y

⁶⁵ «A propósito de qué es lo que en última instancia define a la educación popular, existe en general consenso sobre el carácter determinante de esa *opción política*. No obstante, en algunas versiones de educación popular tiende a enfatizarse esa definición a partir *del método*. Pero, por otra parte, cabe pensar lo popular también en términos *del sujeto de esa educación*, entendiendo por sujeto no sólo a los educandos sino también a los educadores. Cabe pensar lo popular, asimismo, en términos de *los contenidos concretos* que asume la educación, sus modalidades, su forma de organización, *la mayor o menos presencia de los sectores populares en la definición e implementación del proyecto educativo*, etc.» (Torres, 1988: 68; mías las cursivas).

fuera del país –tanto del pasado lejano como del reciente–, y especialmente en los momentos de agudización de los conflictos sociales, y junto con ello analizar la forma de «corregir» recurrentes conductas sociales y políticas de dicha clase en desmedro de la posibilidad de arribar a una sociedad más justa e igualitaria; en suma, más auténticamente democrática.

Conclusión

Los tres temas centrales que hemos abordado en el curso de nuestro trabajo –intelectuales, tradiciones en materia de ciudadanías posibles y deseadas, y alfabetización política de los sujetos de la educación popular–, presentan complejidades de variado tipo y ninguno de ellos puede ser tratado con ligereza. Como suele suceder cuando los asuntos en consideración son múltiples y densos, muchas cosas seguramente «han quedado en el tintero»; pero, en tren de elegir alguno para este cierre, quisiera destinar estas palabras finales al tema de las tradiciones relativas a la producción del *ciudadano deseado*.

Al respecto, y en la tarea de destacar diferencias y antagonismos, bastaría con «regresar» a la comparación entre las formulaciones de Marx y Hayek, en primer lugar, y a los planteos y motivaciones de Dubet y Freire, en segundo término. En el caso de estos últimos, diría que hay una correspondencia manifiesta entre el particular «mundo» en el que se «sitúa» cada uno y las respectivas problemáticas, preocupaciones, reflexiones y propuestas que formulan para resolver los conflictos y las tensiones que advierten en la realidad socio-histórica tal cómo cada cual la percibe; es decir, en qué mundo vivimos y a qué mundo aspiramos para nosotros y para los hombres y mujeres que nos sucederán. Situados ahora en «el mundo de Freire», mundo que compartimos plenamente, nos acomete una vez más la gran pregunta, el gran problema: ¿Quién educa al educador? Quiero decir, al educador que contribuya a producir ciudadanos activamente críticos de lo establecido; inquietos y dispuestos a participar junto a los otros en proyectos colectivos que aspiren a lograr «un futuro mejor contra un actual imperfecto» –como predicaba el mejor José Ingenieros–; proyectos que apunten a generar los cambios y transformaciones que exige una democracia más plena, una democracia que los mortales de hoy no hemos conocido y que tan sólo podemos imaginar impulsados por nuestros deseos y esperanzas.

Bibliografía

- BOBBIO, N. (1987) Estado, gobierno, sociedad. Ed. Plaza & Janes, Barcelona.
BOLLEME, G. (1986) El pueblo por escrito. Ed. Grijalbo, México.
BRASLAVSKY, C. y KRAWCZYK, N. (1988) La escuela pública. Miño y Dávila, Bs. As.
CHOMSKY, N. (1995) Política y cultura a finales del siglo XX. Ed. Ariel, Bs. As.
FERNÁNDEZ ENGUIITA, M. (1992) Poder y participación en el sistema educativo. Ed. Paidós, Barcelona.

- ETCHEGOYEN, M. (2003) Educación y ciudadanía. Ed. Stella, La Cruzía, Bs. As.
- FOUCAULT, M. (1980) Microfísica del poder. Ed. La Piqueta, Madrid.
- _____ (1983) El discurso del poder. Folios ediciones, Bs. As.
- FONTANA, J. (1982) Historia: análisis del pasado y proyecto social. Ed. Grijalbo, Barcelona.
- FREIRE, P. (1993) *Alfabetización y ciudadanía*. En GADOTTI, M. y TORRES, C. A (comp.) Educación Popular: crisis y perspectivas. Miño y Dávila, Bs. As.
- _____ (1990) La naturaleza política de la educación. Ed. Paidós, Barcelona.
- GRAMSCI, A. (1972) Los intelectuales y la organización de la cultura. Nueva Visión, Bs. As.
- _____ (1986) Cuadernos de la cárcel, Tomo 4. Ed. Era, México.
- _____ (1999) Cuadernos de la cárcel, Tomo 6. Ed. Era, México.
- HALL, ST. (1984) *Notas sobre la deconstrucción de «lo popular»*. En Samuel, R. (ed.) Historia popular y teoría socialista. Crítica, Barcelona.
- HAYEK, F. A. (SF) Los orígenes de la libertad, la propiedad y la justicia. Tomado de la web; Eumen.Net, Biblioteca Virtual.
- JAURETCHE, A. (1970) Política nacional y revisionismo histórico. Ed. Peña y Lillo, Bs. As.
- KEBIR, S. (1991) *Gramsci y la sociedad civil*, Nueva Sociedad N° 115, Caracas.
- LOSURDO, D. (2004) Revista Herramienta N° 27. Edición digital, Bs. As.
- MANCINI, M. (2009) *Democracia, Ciudadanía y Desigualdad Social. Una aproximación desde Hobbes, Locke, Tocqueville y Marx*. Margen N° 55, UNSAM, Bs. As.
- MAO ZEDONG (1981) Cinco tesis filosóficas. Ediciones en lenguas extranjeras, Beijing.
- MARX, K. (1974) La cuestión judía. Ed. Contraseña, Bs. As.
- MÉSZÁROS, I. (1973): Aspectos de la historia y la conciencia de clase. Ed. UNAM, México.
- NUN, J. (1986): *Gramsci y el sentido común*. Revista Punto de vista N° 27, Bs. As.
- POLLAK, M. (1989) *Memoria, esquecimiento, silencio*. Revista de Estudios Históricos, Vol 2, Nr.3, (Traducción en mimeo).
- PONCE, A. (1941) Educación y lucha de clases. El Ateneo, Bs. As.
- RAMONET, I. (2011) La explosión del periodismo. Ed. Capital Intelectual, Bs. As.
- ROUSSEAU, J. J. (1999) Discurso sobre el origen de las desigualdades entre los hombres. Edición electrónica incluida en la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- SARTRE, J. P. (1975) Sartre, los intelectuales y la política. Siglo XXI, México.
- TAMARIT, J. (2012) Clase Media: Cultura, mito y educación. Miño y Dávila, Bs. As.
- TORRES, R. M. (1988) Educación Popular: un encuentro con Paulo Freire. C.E.A.L., Bs. As.
- WILLIAMS, R. (1980) Marxismo y literatura, Ed. Península, Barcelona.
- _____ (1981) Cultura: Sociología de la comunicación y del arte. Ed. Paidós, Barcelona.
- _____ (2001) El campo y la ciudad, Ed. Paidós, Bs. As.
- WOLFE, A. (1980) Los límites de la legitimidad. Siglo XXI, México.
- ZEITLIN, I. (1979) Ideología y teoría sociológica. Ed. Amorrortu, Bs. As.

José Tamarit: Profesor Extraordinario Emérito de la Universidad Nacional de Luján en 2010. Fue Profesor Titular del Departamento de Educación de la UNLu y Docente de Grado y Postgrado en Universidades Nacionales Argentinas y de Brasil. macoisa@gmail.com