

ISSN 2314-0488
ISSN 2314-0496 (electrónico)



DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN



POLIFONÍAS

REVISTA DE EDUCACIÓN

AÑO II / Nro. 3
Septiembre - Octubre 2013

Polifonías
Revista de Educación

Año II - Nº 3 // Septiembre - Octubre 2013

ISSN: 2314-0488

ISSN 2314-0496 (electrónico)

Departamento de Educación
Universidad Nacional de Luján

Ruta 5 y Avenida Constitución - (6700)
Luján, Buenos Aires, Argentina

Email: revistapolifonias@yahoo.com.ar

POLIFONÍAS, REVISTA DE EDUCACIÓN

**COPYRIGHT: DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN - UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN -
ISSN: 2314-0488
ISSN: 2314-0496 (electrónico)**

**AUTORIDADES DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN**

DIRECTORA DECANA: MARÍA EUGENIA CABRERA

VICE DIRECTORA DECANA: ROSANA PASQUALE

SECRETARIA ACADÉMICA: JUANA ERRAMUSPE

**SECRETARIA DE INVESTIGACIÓN Y POST-GRADO:
MARÍA IGNACIA DORRONZORO**

SECRETARIA ADMINISTRATIVA: MÓNICA RODRÍGUEZ

EDITORA Y CO-EDITORA: SILVIA BRUSILOVSKY Y ALICIA ITATÍ PALERMO

**CONSEJO EDITORIAL: MARÍA EUGENIA CABRERA - PATRICIA DIGILIO - MÓNICA
INSAURRALDE - MARÍA DEL CARMEN MAIMONE - MARÍA ROSA MISURACA - LILIANA
TRIGO - BRISA VARELA**

SECRETARIA DE REDACCIÓN: GABRIELA VILARIÑO

COLABORACIÓN EN CORRECCIÓN DE ESTILO: RICARDO SCHMIDT

DISEÑO DE TAPA: MARIANO RICARDES Y PABLO LULIC

DIAGRAMACIÓN: PABLO LULIC

**FOTOS: ARCHIVO DE IMÁGENES DEL MUSEO DE LAS ESCUELAS, UNLU - SECRETARÍA
DE EDUCACIÓN DE LA CIUDAD DE Bs AS; GRUPO MEMORIA HISTÓRICA DEL MOCASE - VC**

CONSEJO ACADÉMICO

JUAN AZCOAGA
RICARDO BAQUERO
DORA BARRANCOS
FRANCISCO BELTRÁN LLAVADOR
PILAR BENEJAM ARGUIMBAU
JEAN PAUL BRONKART
ALICIA CAMILLONI
JOSÉ ANTONIO CASTORINA
SUSANA CELMAN
NORA ELICHIRY

GAUDENCIO FRIGOTTO
BEGOÑA GROS SALVAT
ESTELA KLETT
GUILLERMO OROZCO GÓMEZ
MARCELA PRONKO
JORGE RODRÍGUEZ GUERRA
MARÍA TERESA SIRVENT
MIGUEL SOMOZA
HUGO ZEMELMAN MERINO 

EVALUADORES DE ESTE NÚMERO:

SILVIA BARCO, INÉS DUSSEL, BEATRIZ GUALDIERI, SONIA LIZARRITURRI, ADRIANA MIGLIAVACCA, DIEGO PETRUCHI, DINA PICOTTI, MARCELA PRONKO, LUIS RIGAL, CLAUDIO SUASNÁBAR, GUILLERMINA TIRAMONTI, JOSÉ ERNESTO URE.

Los artículos expresan exclusivamente la opinión de los autores. Se autoriza su reproducción parcial a condición de mencionar el autor y la fuente. Prohíbida la reproducción total de los artículos sin autorización expresa del editor.

DESCRIPCIÓN Y OBJETIVOS DE LA REVISTA:

Polifonías, Revista del Departamento de Educación de la UNLu publica trabajos inéditos sobre temas del área educativa. Están invitados a publicar investigadores y estudiosos de los más variados campos problemáticos y corrientes del pensamiento, del ámbito nacional y del extranjero.

Se propone como objetivos:

- 1) Conformar un espacio de comunicación e intercambio entre docentes e investigadores del Departamento de Educación y los de las demás unidades académicas de la UNLu así como de otras instituciones del país y del extranjero.
- 2) Promover debates sobre problemáticas educacionales.
- 3) Constituir un medio de actualización académica.
- 4) Contribuir a la difusión de la producción académica del Departamento de Educación.
- 5) Favorecer la promoción y el reconocimiento de los investigadores jóvenes.

HUGO ZEMELMAN MERINO

Concepción, 1931 - Pátzcuaro, 2013

Despedimos a un pensador y académico latinoamericano que integró nuestro Comité Editorial. Nació en Chile y se exilió en México desde 1973. Fue profesor e investigador en México, en los países de la región y en Europa y colaboró con varios organismos internacionales. Fundó el Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina desde el cual continuó alentando la investigación solidaria y alternativa sobre movimientos sociales y educación en la región.

La obra de Hugo Zemelman aporta de manera muy importante a la formación del pensamiento latinoamericano sobre la sociedad, la política y la historia, desde una perspectiva crítica. Actualmente trabajaba en la renovación del rol del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL).

Desde el Departamento Educación de la UNLu y desde Polifonías Revista de Educación, queremos recordar especialmente su generosidad y compromiso con la tarea de desarrollar un pensamiento crítico latinoamericano.

POLIFONÍAS, REVISTA DE EDUCACIÓN

ISSN: 2314-0488

AÑO II / N° 3

(2013)

INDICE

Editorial 7

COLABORACIÓN ESPECIAL

“Intelectuales, tradiciones, educación y producción de ciudadanía”
José Tamarit..... 11

ARTÍCULOS

“Experiencias de organización en el ámbito sindical docente.
Interrogantes y desafíos para la construcción del clasismo”
Adriana Migliavacca..... 65

“Las prácticas de lectura y escritura en el contexto de la educación
superior. Una aproximación sociocultural”
María Ignacia Dorronzoro..... 85

“Clasificar, seleccionar y prescribir roles sociales: imbricaciones entre
biotipología, psicotecnia, psicopedagogía y medición de la inteligencia
en argentina (1930-1943)”
José Antonio Gómez Di Vincenzo..... 100

“La operatoria de la escuela moderna o la civilización conjurando a la
barbarie. Aportes del pensamiento de Rodolfo Kusch a la pedagogía
crítica”
Ariana Lisnevsky, María Mercedes Palumbo y Alejandro Burgos..... 117

“La progresiva aproximación al cambio conceptual. Una experiencia de
docencia a partir del caso de la aceleración”
Liliana Ledesma y María Cecilia Pocovi..... 131

COMENTARIOS DE LIBROS

Julián Gindin (comp.) (2011) “Pensar las prácticas sindicales docentes” Gabriela Vilaríño.....	147
Héctor Rubén Cucuzza (dir.); Paula Spregelburd (codir.) (2012) “Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales” Juan Balduzzi.....	150
Silvia Brusilovsky y María Eugenia Cabrera (2012) “Pedagogías de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea” Ayelen Victoria Cavallini.....	157

INFORMACIÓN INSTITUCIONAL

Normas para la recepción y selección de artículos.....	163
Investigación y Extensión en el Departamento de Educación.....	166
V Encuentro Nacional y II Latinoamericano de Ingreso a la Universidad Pública. Informe.....	167
XXI Seminario Internacional de Investigación sobre formación de profesores para el mercosur/conosur. Informe.....	169
Posgrados de la UNLu de interés para educadores.....	172

Editorial

La publicación de este número nos encuentra viviendo dos situaciones dispares. Por un lado, la tristeza por la muerte de Hugo Zemelman Merino, referente académico del pensamiento latinoamericano e integrante de nuestro Consejo Académico, quien, a través de sus trabajos y producciones, expresó las preocupaciones de un intelectual comprometido con su tiempo y su región.

Por otro lado, la alegría de celebrar el primer año de existencia de nuestra revista. Este proyecto, pensado desde hace muchos años en el Departamento, pudo concretarse gracias a una decisión política y al trabajo de docentes e investigadores comprometidos con el sostenimiento de un espacio regular de circulación e intercambio sobre problemáticas de la educación en el contexto de nuestro país y de los cambios y conflictos del resto del mundo.

Nos planteamos, desde la primera edición, que la revista fuera un espacio de propuesta, pero las propuestas requieren diagnósticos críticos y estrategias para actuar tanto en todos los niveles del sistema como en los espacios de educación no escolares.

No podemos pasar por alto la pobreza material de amplios grupos de ciudadanos. En educación, en particular los sectores empobrecidos están recibiendo, en Argentina, numerosas alternativas. Los planes de terminalidad de primaria y, en los últimos años, su aplicación para terminalidad del nivel medio constituyen alternativas que crean condiciones para la permanencia en el sistema de educación. En relación con la situación actual un primer paso hacia la democratización lo constituye, sin lugar a dudas, el acceso universal a la escuela. Desde esa perspectiva, la afluencia de nuevos sectores a la educación secundaria obligatoria debe ser destacada. Sin embargo, nos preocupan la insuficiencia de los recursos del estado para generar cambios en estas situaciones y alertamos sobre las medidas que se adoptan para el logro de la continuidad en la escuela. Si bien hay programas para incorporar y retener a los sectores que no accedían a completar el nivel medio –hoy obligatorio– son proyectos que atienden especialmente a los problemas de cobertura más que a los de calidad y en algunos se vulneran las condiciones de trabajo de los educadores. Esto puede dar lugar a la existencia de circuitos desiguales de educación: el riesgo es mantener la histórica diferenciación de clases de la oferta.

La responsabilidad de los intelectuales en la sociedad y las condiciones laborales de los docentes son temáticas que se actualizan en el presente y que son atendidas por varios artículos de este número.

Incluimos una colaboración especial realizada por uno de los profesores eméritos del Departamento de Educación, el Prof. José Tamarit, docente de Sociología de Educación desde la reapertura de la Universidad Nacional de Luján. Su artículo nos lleva a recorrer los

distintos posicionamientos de algunos intelectuales en torno al saber popular y el saber culto en la construcción de la ciudadanía del pueblo. Cuestión que también se analiza en el artículo de Lisnevsky, Palumbo y Burgos, que considera la contribución de Rodolfo Kusch a la pedagogía crítica, invitando a pensar el lugar de los intelectuales y el sentido político ideológico de su trabajo en nuestras sociedades desiguales. También desde una mirada crítica, Gómez Di Vincenzo contribuye historizar el lugar de algunos pensadores en la constitución del discurso eugenésico argentino al hacer el análisis de su relación con la implementación de tecnologías sociales y políticas públicas basadas en la naturalización y medicalización las relaciones sociales, buscando generar políticas que contribuyeran a prescribir roles sociales diferenciados.

Otros actores relevantes son los colectivos sindicales docentes. El artículo de Migliavacca se detiene a analizar los procesos de formación política y pedagógica en experiencias de organización sindical de los trabajadores de la educación, específicamente en las de tres agrupaciones sindicales docentes de vertiente clasista que, pertenecientes a distintas jurisdicciones de la República Argentina, vienen disputando la conducción de los procesos organizativos de los trabajadores de la educación.

No pueden faltar artículos sobre cuestiones relativas a la enseñanza en una revista que pretende contribuir al necesario proceso de democratización de nuestro sistema de educación. Qué hacer en la cotidianeidad escolar, cómo planificar el trabajo de enseñanza son interrogantes fundamentales para mejorar la calidad del sistema y aportar a la profesionalización de los docentes. En esta dirección el artículo de Dorronzoro y el de Ledesma y Pocovi problematizan y hacen propuestas convergentes vinculadas con la importancia de la lectura y de la escritura para promover el acceso al saber disciplinar.

Creemos que todas estas son cuestiones significativas para una revista que pretende contribuir al necesario proceso de democratización de nuestro sistema de educación.

María Eugenia Cabrera
Directora Decana Depto. de Educación

Alicia Itatí Palermo
Coeditora

Silvia Brusilovsky
Editora

Colaboración Especial



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 «elija 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 Hobsbawm, 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 Dictionary 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; mías 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; mías 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» (mías 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 Crujía, 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

Artículos



Experiencias de organización en el ámbito sindical docente. Interrogantes y desafíos para la construcción del clasismo

Adriana Migliavacca

Aceptado Octubre 2013

Resumen

Las jornadas de protesta de 2001 representaron, en Argentina, la apertura de un nuevo ciclo en los procesos organizativos de los sectores subalternos, que se expresaron en un vasto y diverso conjunto de experiencias populares con anclaje en lo gremial y lo territorial. Al calor de la crisis de representación, algunos de estos colectivos se vieron instigados a repensar el problema de la organización, recuperando –en ciertos casos– aquellas tradiciones que las distintas vertientes de izquierda clasista habían sabido acuñar en sus momentos históricos más combativos, pero también impugnando ciertas prácticas institucionalizadas en esa misma izquierda, que desalentaban la construcción «desde abajo» de una respuesta contrahegemónica frente a crisis de legitimidad. En este trabajo, presentamos algunas reflexiones que venimos desarrollando en el marco de una etapa inicial del proyecto de investigación «Resistencias y contrahegemonías en el campo educacional. Procesos de formación política y pedagógica en experiencias de organización sindical de los trabajadores de la educación», donde nos proponemos reconstruir los procesos culturales y formativos impulsados en el seno de tres agrupaciones sindicales docentes de vertiente *clasista* que, pertenecientes a distintas jurisdicciones de la República Argentina, vienen disputando la conducción de los procesos organizativos de los trabajadores de la educación. Nos referimos a: Encuentro Colectivo Docente de la Provincia de Buenos Aires (SUTEBA), Colectivo Lista de Maestr@s (ADEMYS) y Frente Gremial 4 de abril de Rosario (AMSAFE).

Palabras clave: sindicalismo docente - crisis de representación - autoconvocatorias - formación político-cultural - clasismo

Abstract

The 2001 riots represented, in Argentina, the opening of a new cycle in the organizational processes of subordinate sectors which derived in a vast and diverse set of grassroots

experiences grounded on territory and labor unions. In the heat of the crisis of representation, some groups were prompted to rethink the problem of the organization, recovering –in certain cases– those traditions formulated by the different left classist currents in their most militant historical moments, but also challenging some institutionalized practices within the very left wing, which discouraged a construction «from the base» of a counter-hegemonic answer to a legitimacy crisis. In this paper we share some thoughts we have developed throughout the early stages of the research project called «Resistance and Counter-hegemonies in Education. Political and pedagogical training processes in trade-union experiences undertaken by education workers.» Our purpose is to reconstruct cultural and training processes fostered within three classist teacher union organizations from several jurisdictions in the Republic of Argentina which have been competing for political leadership in education workers' organizational processes. These are: *Encuentro Colectivo Docente* from the Province of Buenos Aires (SUTEBA), *Colectivo Lista de Maestr@s* (ADEMYS) and *Frente Gremial 4 de Abril* from Rosario (AMSAFE).

Key words: teacher unions - crisis of political representation - self-convened meetings - political and cultural education - classism

Introducción

Las jornadas de protesta de 2001 representaron, en Argentina, la apertura de un nuevo ciclo en los procesos organizativos de los sectores subalternos, que se expresaron en un vasto y diverso conjunto de experiencias populares con anclaje en lo gremial y lo territorial. Al calor de la crisis de representación, algunos de estos colectivos se vieron instigados a repensar el problema de la organización, recuperando –en ciertos casos– aquellas tradiciones que las distintas vertientes de izquierda clasista habían sabido acuñar en sus momentos históricos más combativos, pero también impugnando ciertas prácticas institucionalizadas en esa misma izquierda, que desalentaban la construcción «desde abajo» de una respuesta contrahegemónica frente a la crisis de legitimidad.

En este trabajo, presentamos algunas reflexiones que venimos desarrollando en el marco de una etapa inicial del proyecto de investigación «Resistencias y contrahegemonías en el campo educacional. Procesos de formación política y pedagógica en experiencias de organización sindical de los trabajadores de la educación», cuyo propósito general es reconstruir los procesos culturales y formativos impulsados en el seno de tres agrupaciones sindicales docentes que se identifican como *clasistas* y disputan la conducción de los procesos organizativos de los trabajadores de la educación, en distintas jurisdicciones de la República Argentina. Nos referimos a: Encuentro Colectivo Docente de la Provincia de

Buenos Aires (SUTEBA), Colectivo Lista de Maestr@s y Profesor@s de Capital Federal (ADEMYS), y Frente Gremial 4 de abril de Rosario (AMSAFE).¹

Cuando aludimos al *clasismo*, nos referimos a aquellas corrientes ideológicas que asumen una perspectiva de superación de la sociedad capitalista. Con este trabajo esperamos contribuir a profundizar la reflexión sobre una construcción que, por su carácter histórico, alberga a una diversidad de interrogantes en torno al papel de los sindicatos en la lucha por esa transformación. Los tres casos jurisdiccionales abordados en este estudio constituyen la expresión de un sinuoso y prolongado proceso de búsqueda de formas de resistir lo que sus protagonistas identifican como la «burocratización» de un espacio sindical que, en el momento de su fundación, había logrado referenciar –más allá de ciertos matices de análisis– a diversas tradiciones de la izquierda clasista. No obstante, y aun cuando sea posible trazar una confluencia en las críticas a la política sindical oficialista de la CTERA, la experiencia de los últimos años ha dado lugar a la apertura de una discusión acerca de las propias estrategias de organización que se impulsan en el seno de la izquierda. Asumiendo que el debate es complejo, porque compromete una multiplicidad de aristas, nos proponemos desarrollar algunas reflexiones que entendemos pueden ser relevantes para problematizar, en términos pedagógicos, los procesos de formación política y cultural que se desatan en los espacios de militancia sindical de los docentes. En este recorrido, apelamos a las contribuciones de Edward Thompson y Antonio Gramsci. La profusa reflexión de estos autores, pertenecientes a contextos históricos diferentes, nos permite rescatar el potencial explicativo de la perspectiva de clase, ponderando los procesos de autoformación que tienen lugar en los espacios organizativos de los sectores subalternos. Asimismo, nos brinda pistas para conceptualizar la especificidad de la acción gremial y problematizar, a partir de allí, su compleja relación con otras instancias de militancia política.

Para cumplir con nuestro propósito, estructuramos el trabajo en dos partes. En la primera, nos abocamos a la reconstrucción de algunos debates político-sindicales que han atravesado a la vida institucional de la CTERA a partir de la reapertura democrática posterior a la última dictadura militar. En la segunda, analizamos ciertas controversias que vienen cobrando

*En este artículo se revisan y amplían contenidos desarrollados en una ponencia presentada en el «9º Encuentro de Cátedras de Pedagogía», organizado por la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, los días 12 y 13 de septiembre de 2013. ¹El proyecto está radicado en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján y se encuentra integrado por: Marcela Pronko (Directora), Adriana Migliavacca (Co-directora), Andrea Blanco, Gabriela Vilariño, Evangelina Rico y Gonzalo Rodríguez. La estrategia metodológica empleada para la reconstrucción del proceso histórico transitado por estas organizaciones comprende, básicamente, el relevamiento de testimonios orales a partir de entrevistas en profundidad y su triangulación con la búsqueda, sistematización y análisis de fuentes documentales. Para una etapa más avanzada de la investigación se prevé la organización de grupos de discusión con los integrantes de las organizaciones estudiadas.

intensidad en las discusiones de los últimos años y que guardan una estrecha relación con cómo se conciben las estrategias de politización de los espacios de base.

Experiencias de resistencia en contextos de crisis de representación

Como ya se ha señalado en un trabajo anterior (Migliavacca, 2011), las posiciones que alzan su señal de alarma sobre lo que se diagnostica como viraje hacia un esquema de organización sindical más burocrático, se retrotraen al proceso de normalización de la CTERA, posterior a la recuperación de la democracia, cuando emergían viejas y nuevas polémicas en torno a los principios político sindicales que estructurarían a la Confederación. Poco antes de la experiencia de la denominada «Marcha Blanca» de 1988², comenzaban a agudizarse ciertas diferencias políticas que desencadenaron una ruptura institucional, en el marco de un Congreso Ordinario desarrollado en julio de 1987 en la Ciudad de Santa Fe. Se reeditaba una histórica discusión entre los partidarios de mantener el modelo de confederación y aquellos que bregaban por la constitución de una federación de sindicatos únicos por provincia. Esta disyuntiva se volvía especialmente controvertida en Provincia de Buenos Aires y en Capital Federal, donde coexistían distintos tipos de entidades (distritales, por nivel, por rama) que nucleaban a una importante cantidad de afiliados.³ No obstante, es posible sostener que esta controversia se volvía superficial frente a otras discusiones que comprometían a los principios político-sindicales sobre los que se estructuraría el modelo de toma de decisiones. En este sentido, y más allá de que la izquierda no se posicionara como un bloque monolítico, las disputas que fue librando en todo este complejo proceso estuvieron direccionadas a preservar los principios de pluralismo y horizontalidad que habían sido una marca distintiva de la CTERA.

La «Marcha Blanca», ampliamente reconocida por el consenso social que logró cosechar en 43 días de huelga, se vio atravesada por las diferencias entre los dos sectores que protagonizaron la mencionada fractura. Por un lado, el encabezado por Wenceslao Arizcuren, quien se había consagrado como Secretario General en las elecciones desarrolladas en el Congreso Normalizador de 1985, nucleaba a comunistas, trotskistas, socialistas y ciertos sectores del radicalismo. Por su parte, la CTERA liderada por Marcos Garcetti quedaba integrada por militantes de la Lista Celeste, de extracción política predominantemente peronista. Este sector, que contaría poco después con el reconocimiento oficial del Ministerio de Trabajo, fue consolidando paulatinamente su hegemonía en el campo sindical docente e

²Nos referimos a la conocida huelga docente que, declarada «por tiempo indeterminado», se desarrolló en los inicios del ciclo lectivo de 1988.

³El caso de provincia de Buenos Aires es emblemático porque la constitución del SUTEBA como sindicato único en 1986 desplegó un papel protagónico en las discusiones de los congresos posteriores que se fueron desarrollando en el plano nacional.

impulsó una redefinición del modelo organizativo que cristalizó –en octubre de 1988– en la modificación del estatuto de la CTERA (Migliavacca, 2011).⁴

A partir de las modificaciones estatutarias de 1988, la CTERA quedó constituida como una federación de entidades de primer grado, lo que condujo a que, como condición para seguir perteneciendo, las organizaciones de base tuvieran que fusionarse en una sola entidad por jurisdicción. Por otra parte, el sistema de designación de los cargos de la Junta Ejecutiva dejaba de ser proporcional y se reemplazaba por un sistema de designación por lista completa. A su vez, el Consejo Confederal, que era un órgano consultor, de decisión y fiscalización – con atribuciones en la determinación de las medidas de fuerza –, pasaba a ser sustituido por un Consejo de Secretarios Generales, quedando desplazado un esquema de funcionamiento donde los delegados concurrían con mandatos formulados en las asambleas de base.⁵

Según manifiestan los testimonios relevados, los conflictos que se fueron desatando al calor de los cambios generados por el nuevo modelo organizacional tuvieron como correlato la expulsión de distintos activistas de izquierda de ciertas entidades de base de la CTERA. Junto con esta situación debe considerarse la imagen de la «derrota» que asomaba como balance de la huelga por tiempo indeterminado, que tuvo –como contrapunto– el reconocimiento de los aprendizajes cosechados en el proceso de participación popular. Asimismo, algunos docentes evocan el sentimiento de «traición», que atribuyen a una modalidad que concentraba las resoluciones en las cúpulas, desoyendo los reclamos de una diversidad de nucleamientos que venían sosteniendo activamente la medida de fuerza. Como se señala en un trabajo ya citado (Migliavacca, 2011), la medida de fuerza culminó con una multitudinaria movilización, donde primó el desconcierto de los docentes ante la aceptación de una propuesta salarial que distaba significativamente de las demandas iniciales. A la luz de la configuración de las relaciones de fuerzas internas de la CTERA hacia el cierre de la década del 80, es posible comprender que en el transcurso de los conflictos de los

⁴Quienes promovían la conformación de una federación de sindicatos únicos por provincia, argumentaban también la necesidad de que la CTERA se incorporara a la CGT. Esta posición era apoyada por la Lista Celeste, que centraba sus fundamentos en la antinomia «unificación vs. fragmentación». La discusión, sin embargo, no demarcaba necesariamente dos posiciones polarizadas. Algunos sectores de izquierda que mantenían una tradición clasista, y que –por ese motivo– eran partidarios de promover el ingreso de la CTERA a la CGT, se mostrarían proclives a perpetuar el modelo de «federaciones jurisdiccionales», sin que ello implicara la ruptura de la unidad. Desde una preocupación más focalizada en el modelo de toma de decisiones de la nueva formulación estatutaria, se veía que la vía del sindicato único no constituía el camino inexorable para el fortalecimiento de la unidad.

⁵De acuerdo con el viejo estatuto, el Consejo Confederal estaba conformado por un representante de cada entidad, donde cada delegado tenía tantos votos como afiliados poseía la organización. El reemplazo por el Consejo de Secretarios Generales, con similares funciones, introdujo la representatividad de un voto para cada uno de los secretarios generales de las entidades adheridas.

años 90, distintos sectores de izquierda hayan encauzado su acción militante en espacios de autoconvocatoria que se constituyeron en los «márgenes» del sindicato, sin dejar de desplegar –por ello– su poder instituyente sobre el mismo. Si en una primera instancia el sindicato tendía a desconocer la legitimidad de la autoconvocatoria, haciendo explícita su negativa de avalar o acompañar las protestas que emergían de su seno, la situación cambiaba cuando constataba que la acción colectiva crecía y –como corolario– comenzaba a participar de las diversas instancias de deliberación organizadas por los autoconvocados. En este contexto, y a pesar de los contrastes de perspectivas en la confrontación con las políticas educativas oficiales, la intervención de la propia entidad sindical en el espacio de la autoconvocatoria –que, de algún modo, respondía a cierta necesidad de controlar los «desmadres» de la canalización de la protesta «por afuera»– devenía, como contracara, en el reconocimiento del papel que ésta ejercía en la conducción del descontento social de los docentes.⁶ En ocasiones, las autoridades sindicales otorgaban su apoyo formal a ciertas medidas de fuerza que se determinaban desde la base, contribuyendo a potenciar un conjunto de reclamos y modalidades de organización que –originadas en un movimiento «espontáneo»– adoptarían un cariz instituyente (Migliavacca, 2011).

Si bien los casos de Provincia de Buenos Aires y Capital Federal mantienen significativas similitudes en las acciones de resistencia que, frente a la «burocratización», se libraron en las entidades de base locales, es preciso considerar que en AMSAFE se presentan ciertas particularidades que le confieren un matiz distinto, especialmente por el carácter «paritario» de la puja entablada entre dos agrupaciones que alternadamente fueron ocupando la conducción de la provincia y de la seccional Rosario⁷ (la Lista Celeste –como ya señalamos de orientación predominantemente peronista– y Educación Popular, identificada con el radicalismo). En este sentido, debe tenerse en cuenta que en 1993, AMSAFE se retiró de la CTERA, en el marco de una tensa relación entre la dirección provincial (en manos de Educación Popular) y la conducción nacional.⁸ Es precisamente la paridad entre las dos agrupaciones mayoritarias lo que contribuye a comprender la diferencia que se planteaba

⁶Desde los espacios de autoconvocatoria se cuestionaba el carácter «moderado» de las reivindicaciones de la CTERA frente a las directrices de la Reforma Educativa, que en una primera etapa tendieron a centrarse en la obtención de garantías de financiamiento, desplazando otros aspectos político-pedagógicos que consolidaban la impronta neoliberal de la reforma.

⁷No es anecdótico señalar que esta seccional es la más numerosa de Santa Fe, contando con aproximadamente un cuarto de los afiliados a la AMSAFE (Gindin, 2008).

⁸Fue así que desde una evaluación que enfatizaba el carácter «sectario» y «gorila» de esta decisión, y aun asumiendo críticamente lo que se reconocía como una tendencia de burocratización de la Lista Celeste en el plano nacional, algunos militantes de izquierda fueron convergiendo en el espacio de esta agrupación en el ámbito local para librar, entre otras batallas, la del reingreso de AMSAFE a la CTERA. Años después, ya en el contexto de «cierre» del prolongado conflicto instalado por la Carpa Blanca, diferentes espacios de izquierda comenzaron a cerrar sus filas en torno a un planteo crítico de la política sindical de la Lista Celeste, y se nuclearon en un Frente Gremial de oposición, inaugurando un proceso de reconfiguración del campo de fuerzas de la seccional (Montiel, 2000).

entre la estrategia de la Lista Celeste en Santa Fe –donde las pretensiones hegemónicas se topaban con un límite de fuerzas– y la política sindical que primaba en el plano nacional y en otros casos jurisdiccionales como provincia de Buenos Aires y Capital Federal, donde las minorías llegaron a ser significativamente desplazadas del juego institucional.

Como parte de este proceso, en Capital Federal, un grueso de docentes decidió desafiliarse de la Unión de Trabajadores de la Educación (UTE), entidad local de la CTERA. Años más tarde, algunos de ellos se integrarían a ADEMYS, que había quedado afuera de la Confederación, como consecuencia de las reformas de su estatuto. Por su parte, en la provincia de Buenos Aires, las experiencias de autoconvocatoria fueron prosperando –aún con sus características de discontinuidad y dispersión en el territorio de la provincia– en la construcción de un proyecto sindical alternativo que disputó posiciones dentro del propio SUTEBA.

Hacia el cierre de la década del 90, ya en el contexto específico de la crisis que antecedió y prosiguió a los denominados «estallidos» de 2001, las experiencias de autoconvocatoria cobraron un renovado impulso en diversas jurisdicciones del territorio nacional. Esta vez, y en articulación con espacios históricamente identificados con el sindicalismo combativo y opositor –ya sea agrupaciones sindicales de carácter «independiente», o bien vinculadas a determinadas organizaciones partidarias de izquierda– confluyeron en la conformación de diversos nucleamientos que disputaron la hegemonía de la Lista Celeste. Si nos centramos en los casos analizados, en provincia de Buenos Aires la disputa se expresó en el triunfo electoral de la oposición en seccionales como La Matanza (en 2000); Marcos Paz, La Plata, Bahía Blanca, General Rodríguez, Lomas de Zamora y General Sarmiento (en 2003). En AMSAFE Rosario, la alianza que hoy conforma el «Frente Gremial 4 de abril» ha ganado las elecciones desde 2004. En Capital Federal, la lucha se dirimió por afuera de la CTERA y prosperó, en convergencia con otros procesos, en la constitución del Colectivo Lista de Maestr@s en 2005, al calor de una experiencia de asambleas distritales cuya amplitud trascendió las fronteras de este grupo. En 2007, esta agrupación se integró formalmente a ADEMYS, donde ya participaban activistas que se habían desafiliado de la UTE en la década del 90.⁹

En ese mismo año, la conformación de la Lista Lila dentro de CTERA puede analizarse como una expresión de ciertas transformaciones que emergían dentro del arco opositor, y que

⁹Aparte de los casos analizados, pueden identificarse procesos de autoconvocatoria en Misiones, Corrientes, Formosa, San Luis, Salta y Chubut. Asumiendo que la profundización del estudio de estas experiencias nos reportaría pistas esclarecedoras para analizar la inserción peculiar que los casos de nuestro estudio tienen en el plano nacional general, es posible afirmar, siguiendo a Julián Gindin (2008), que con derroteros distintos y tendencias ideológicas disímiles, todas se desarrollaron como espacios de organización independiente de docentes que, afiliados o no afiliados a los sindicatos provinciales, no se sentían representados.

confluían con la pérdida de hegemonía del oficialismo en sectores clave de sindicatos grandes como Buenos Aires y Santa Fe.¹⁰ A su vez, el espacio mantuvo buenas relaciones con otras entidades externas a la Confederación, como el Gremio de Docentes Autoconvocados de Formosa, la Asociación de Trabajadores de la Educación de Santiago del Estero (ATESE) (Gindin, 2008).

Las discusiones de la política sindical

Es precisamente en el marco de esta coyuntura particular donde cobra relevancia el análisis de las discusiones político-sindicales que atraviesan la pugna por una construcción alternativa. Nos centramos en dos problemas que entendemos son vertebrales a los debates que se impulsan en las organizaciones que tomamos en este estudio. Uno de ellos, se relaciona con la concepción política que subyace en la relación que el sindicato entabla con el Estado y, coextensivamente, en los procedimientos de construcción de las decisiones que le imprimen una dirección a su política sindical. El segundo, involucra a las estrategias de articulación entre los espacios de base y otras instancias organizativas que, como el caso específico de los partidos políticos, se estructuran desde un mayor nivel de politización.

La relación sindicato-Estado

En este aspecto, es necesario pensar en la configuración que adoptan ciertos espacios de participación conquistados por las organizaciones sindicales, ya sea concebidos como instancias de co-gobierno en el sistema de educación pública, o bien los propios ámbitos de discusión de las regulaciones laborales, como las paritarias. Si bien es claro que ambos han sido históricamente reivindicados y reconocidos por su potencial democratizador de la toma de decisiones, también es cierto que el sentido político que se le otorga a la participación en estas instancias puede tomar la dirección de fortalecer u obturar este potencial. Tributario de este problema es el proceso de absorción de los cuadros sindicales en la estructura de la gestión estatal (donde se aloja la «patronal» de los trabajadores docentes), en el marco de acuerdos implícitos y explícitos que brindan ciertas garantías a la gobernabilidad de esa estructura y subordinan la política del sindicato a la conquista de posiciones de poder *dentro* del aparato del Estado, a expensas del fortalecimiento de mecanismos delegativos y la restricción de la democracia sindical. El sindicato puede perfilarse, entonces, como un

¹⁰De la Lista participaban sectores opositores de otras provincias como Neuquén, Chubut, Santa Cruz, Tierra del Fuego, Entre Ríos, La Rioja, Córdoba, San Juan, La Pampa, Río Negro, Corrientes, Salta y Mendoza. No es anecdótico señalar que, en Entre Ríos, en la ciudad de Paraná, la oposición a la conducción Celeste provincial empezó a consolidarse en los 90, prosperando hacia 2004 en la conformación de la Lista Roja y Negra. Con características frentistas, democráticas e ideológicamente amplias, logró dirigir varias seccionales, llegando a conquistar la conducción provincial en las elecciones de 2009 (Gindin, 2008).

grupo de presión que sacrifica una condición específica adquirida en su propia historia –su compromiso con la representación de los intereses de la clase trabajadora– en pos de la defensa del territorio ganado en el armado de un arco conciliador con el poder de turno.

La situación descripta se complejiza, por cierto, en la coyuntura actual, donde se plantea la necesidad de sentar posición frente a un proyecto que ha definido ciertas líneas de ruptura respecto del modelo neoliberal de los 90, pero en el marco de una estrategia de recomposición hegemónica que se asienta sobre las marcas estructurales de una sociedad subsumida al imperio del capital (Katz, 2011). Si bien es claro que la retórica anti-neoliberal se fue constituyendo en el soporte de una estrategia de recuperación de los cauces institucionales y reconstrucción de la legitimidad del sistema político, también es evidente –ya transitando el tercer período consecutivo de gobierno kirchnerista– la consolidación de una política reformista que se ha mostrado desafiante de los intereses económicos monopólicos de ciertas fracciones del capital (el sector agroexportador, los multimedios), así como de la ideología liberal conservadora abonada históricamente por la derecha tradicional en el plano de la cultura.¹¹ En el seno de este proceso, atravesado por una marcada polarización instalada por la nueva construcción hegemónica, los espacios clasistas del espacio sindical se enfrentan con un compromiso táctico, que inextricablemente los conduce a tomar posición ante las políticas reformistas de contenido popular (que comprometen intereses hegemónicos) y ante las definiciones de un arco político conservador que se sitúa a la derecha del gobierno. Es así como la toma de posición «a favor» de ciertas medidas progresistas impulsadas por el oficialismo, conllevan la necesidad de desafiar, al mismo tiempo, la construcción de un imaginario hegemónico, cuya característica peculiar ha sido la de no expulsar totalmente al pensamiento contrahegemónico, sino la de articularlo y cohesionarlo con su proyecto, «limando», concomitantemente, sus impulsos revolucionarios (Casiello y Petruccelli, 2011: 58). El desafío es entonces tensionar esas medidas, dimensionándolas como conquistas –como logros que se incorporan a la propia experiencia de acumulación social de los oprimidos– pero sin perder de vista su incompletud, sus falencias, así como las contradicciones propias del proyecto que las impulsa (Migliavacca, 2012).

En el plano del conflicto gremial docente, la etapa que comienza en el año 2003 está signada por la lucha por la recomposición salarial y la institucionalización de las paritarias, en un contexto de redefinición de los marcos legales de la política educativa (dos leyes

¹¹Este espíritu reformista, que estrecha su mano con el retorno de la matriz nacional-popular (Svampa, 2011), se tropieza, como ya esbozamos, con las limitaciones del propio modelo de acumulación. En este sentido, la idea de «neo-desarrollismo» es empleada por algunos autores (Katz, 2010; Lucita, 2010) para identificar un modelo que nace de las entrañas mismas del neoliberalismo y encuentra allí sus propios límites, combinando estímulos al consumo y al desarrollo del mercado interno, con el mantenimiento de una política extractivista y depredadora del ambiente y otros rasgos estructurales del modelo económico impulsado a partir de la última dictadura militar (Lucita, 2010).

emblemáticas de este proceso son la Ley de Financiamiento Educativo en 2005 y a la Ley de Educación Nacional en 2006). Por su parte, no debe perderse de vista que la reformulación de las leyes educativas de los 90 ha constituido un hito más que significativo para la construcción de la afinidad ideológica que, en esta etapa, atraviesa a la relación de la CTERA con el gobierno (Blanco y Migliavacca, 2011).

Es precisamente en este contexto de recuperación de espacios de participación institucional por parte de los sindicatos, que emerge la necesidad de profundizar el debate en torno a los principios político-sindicales que sustentan la «negociación» con las autoridades estatales. En este sentido, ciertos sectores que abrevan del clasismo remarcan la complejidad de un vínculo que no se reduce al de dos interlocutores que se sientan a negociar intereses «meramente distintos» (Casiello y Petruccelli, 2011: 53), destacando que la negociación es un mecanismo mediante el cual los trabajadores pugnan por la obtención de derechos, que se desarrolla –ya sea en acto o en potencia– en el marco de una relación que compromete intereses colectivos antagónicos (Pérez Crespo, 2011: 109-110). El modo en que estos intereses se expresen en el ámbito de la negociación dependerá del papel que se le asigne a las formas colectivas de tomar decisiones. Desde esta perspectiva, los métodos de construcción política representan mucho más que un mero procedimiento técnico (Torme, 2012).

Un vector que atraviesa a las experiencias que se analizan en este estudio es la disputa por la recuperación de la asamblea como órgano de decisión y como dinámica que promueve la revitalización de la participación activa de la base, desde su propio lugar de trabajo. Desde esta posición, se confronta con una modalidad que se ha venido institucionalizando en las últimas décadas, y que tiende a acotar las instancias de deliberación en los cuerpos de delegados, delineando un terreno en el que su funcionamiento tiende a asemejarse al de una «correa de transmisión» de la información que las autoridades del sindicato se disponen a compartir con la base.

Decíamos, no obstante, que la experiencia de los últimos años ha dado lugar a la apertura de un debate que involucra a las propias estrategias organizativas que se impulsan en el seno de la izquierda. A continuación, bosquejamos algunas discusiones que entendemos contribuyen a pensar el problema de la relación entre los espacios de base y aquellas instancias organizativas que se estructuran desde un mayor nivel de politización.

Acerca de las estrategias de construcción del clasismo

Los tres espacios organizativos que tomamos en este estudio se han constituido a partir de alianzas amplias que nuclean a agrupaciones sindicales de distinto nivel, a militantes que adhieren a diversas organizaciones sociales y políticas, así como a algunos otros que se identifican como independientes. Por ejemplo, el Encuentro Colectivo Docente de la

Provincia de Buenos Aires reúne agrupaciones sindicales locales –la gran mayoría partidariamente independientes– de 16 distritos de la provincia. El Colectivo Lista de Maestr@s de Ciudad de Buenos Aires, hoy formalmente integrado a ADEMYS, congrega –aparte de militantes independientes– a otros que adhieren a distinto tipo de organizaciones (en algunos casos se trata de corrientes sindicales con adhesión orgánica partidaria como, por ejemplo, «Docentes en Marcha», perteneciente a Izquierda Socialista). El Frente 4 de abril de AMSAFE Rosario congrega a agrupaciones locales de adscripción partidaria y a otras independientes.¹²

Si bien cada caso presenta particularidades que nos impiden bosquejar un esquema común, creemos que sí es posible afirmar que, aún con sus distintos grados de inserción en el campo sindical local y con sus diferentes modos de estructuración, los tres poseen la característica compartida de haberse conformado con un criterio de amplitud. Es en este marco de amplitud donde emergen posiciones que señalan la necesidad de repensar ciertas prácticas institucionalizadas en los ámbitos de militancia de izquierda, que hoy mantienen su vigencia en algunos partidos políticos. En este sentido, la recuperación de los procedimientos históricos, distintivos del sindicalismo democrático y combativo de la década del 70, presenta, como contracara, la crítica del denominado «aparatismo» o «vanguardismo», que tiende a sustituir los intereses emergentes en los ámbitos de base por las consignas y reivindicaciones, de mayor nivel de politización, generadas –por ejemplo– en el seno del partido.

La crítica subraya la importancia de la mediación, que sólo se puede vehicular en una tarea proyectada en un plazo de largo alcance, propugnando la politización de esos intereses emergentes, pero resguardando el potencial organizativo del movimiento y evitando el efecto no deseado de caer en su asfixia. El desafío es reconocer la diversidad de ese terreno de disputa política por la concientización de intereses comunes, definidos por oposición a los intereses hegemónicos, donde –como estado de conciencia– la clase se perfila como una construcción que involucra a un accionar formativo. En el punto de partida de esta acción puede identificarse lo que uno de nuestros entrevistados define como la necesidad

¹²El Encuentro Colectivo Docente de la Provincia de Buenos Aires, reúne a agrupaciones sindicales locales de los distritos de Bahía Blanca, Almirante Brown, La Plata, Moreno, Avellaneda, Merlo, Florencio Varela, Esteban Echeverría, San Fernando, Lomas de Zamora, San Martín y Tres de Febrero, Olavarría, Chivilcoy, General Sarmiento, La Matanza, Lanús. Un dato relevante es que la Lista Granate de Bahía Blanca conduce esa seccional local del SUTEBA desde 2003. Por su parte, otras agrupaciones han participado de frentes electorales más amplios que –en determinados períodos– han logrado conducir su seccional respectiva. El Colectivo Lista de Maestr@s de Ciudad de Buenos Aires, hoy cuenta con representación en la comisión directiva de su sindicato. El Frente 4 de abril de AMSAFE Rosario que, como señalamos, conduce la delegación seccional desde 2004, se ha caracterizado por congrega a un vasto conjunto de organizaciones, lo que permite comprender que haya experimentado algunos cambios en su composición a lo largo de estos años.

de construir una «*capacidad de diálogo con los compañeros*», desde el reconocimiento de la heterogeneidad de las expresiones de base en los procesos de lucha.

Es precisamente en esta problematización donde, pensamos, se vuelven sugerentes las conceptualizaciones de Edward Thompson, a propósito de la categoría *clase trabajadora*. Sus reflexiones contribuyen a ponderar el carácter histórico –y no esencial– de los procesos de formación de las identidades socio-culturales de los sectores subalternos. Señala el autor que es la observación de la lucha de clases a lo largo del tiempo, lo que nos permite trascender las formulaciones esencialistas que suponen a la «clase» como una categoría estática. Desde este horizonte, el concepto de «clase» se vuelve estructurante para la comprensión de la diversidad de procesos culturales que, gestados «desde abajo», mantienen unas características disímiles de ciertos patrones tradicionalmente identificatorios de las experiencias de organización de la «clase trabajadora». La necesidad de concatenar esa diversidad de procesos en juego nos remite a la idea de una «clase en singular», procurando tomar distancia de una acepción que se agota en la captación de lo fisonómico (Thompson, 1963).

En este contexto, el autor plantea una distinción entre dos aspectos que, si bien forman parte del mismo proceso histórico, corresponden a niveles de análisis específicos: «la constitución de clases por modos de producción» y «el proceso de formación de las clases» (Wood, 1983). Sin desconocer el papel estructurante del primer aspecto, es evidente que el objeto de nuestra investigación mantiene una conexión más directa con el segundo. Esta segunda dimensión, donde la clase se manifiesta como un sujeto activo, nos enfrenta con la necesidad de ponderar el papel que despliegan los trabajadores en su propio proceso de formación como *clase*, pues el supuesto del que parte el autor es que la construcción del socialismo no puede ser pensada de otra forma que como consecuencia de una acción autoemancipatoria. Se trata de ver a la historia «desde abajo», de analizar el modo en el que los antagonismos se expresan en contrastes de valores y expectativas (Wood, 1983). Y en este terreno, si bien es posible identificar cierta lógica en las respuestas de grupos laborales similares que tienen experiencias también similares, lo que no puede hacerse es formular ninguna ley (Thompson, 1963). Por este motivo, el planteo de Thompson desplaza la idea de una «vanguardia» que sabe mejor que la clase misma cuáles deben ser los verdaderos intereses» (Thompson, 1989: 35. Las comillas son del original).

Si retornamos a la idea del entrevistado, relacionada con la «*construcción de una capacidad de diálogo con los compañeros*», se plantea como tarea relevante para el militante, la lectura cuidadosa de los procesos de participación que se suscitan en el propio lugar de trabajo. El desafío más complejo parece ser forjar un vínculo donde las instancias organizativas que expresan un mayor nivel de institucionalización se erijan como potenciales propulsoras de los procesos de autoemancipación que conducen a la formación de una conciencia de clase. En el análisis del papel que desempeñan los distintos tipos de

organización, los aportes de Antonio Gramsci ayudan a profundizar y complementar los argumentos que venimos considerando, aún sopesando los evidentes contrastes entre el momento histórico caracterizado por el autor y la situación de la Argentina contemporánea.

Gramsci realiza una diferenciación entre –por una parte– los sindicatos y los partidos políticos, que para el autor no se eximían de lidiar con los límites de las organizaciones «nacidas en el campo de la democracia burguesa», y –por la otra– los consejos de fábrica, que constituían una institución representativa de «nuevo tipo», alojando el proceso que conducía a la clase trabajadora a crear un «Estado Obrero». El sindicato era concebido como un aspecto inherente de la legalidad industrial, que respondía por ella responsablemente ante los industriales, al mismo tiempo que lo hacía ante sus propios miembros por la garantía de la continuidad del trabajo y del salario. Para alcanzar la autonomía, la clase obrera debía superar los límites de la organización sindical y crear un nuevo tipo de organización –que para Gramsci encarnaba en la experiencia de los Consejos de Fábrica–, de base representativa, no burocrática, que incorporara a toda la clase obrera, «aun a la que no adhiere a la organización sindical» (Gramsci, 1922).¹³

Desde la perspectiva del autor, la experiencia de los consejos permitía demostrar que la sede del desarrollo real del proceso revolucionario era el ámbito de trabajo, allí donde efectivamente tenía lugar la relación «*de opresor a oprimido*». Era el espacio donde –pegado a una realidad que lo llevaba a asegurarse el pan, la ropa, el techo– el obrero elaboraba una conciencia clara de su «necesidad determinada» para ponerla al servicio de una lucha que lo elevara de su condición de asalariado (mercancía) a la de productor, como integrante de un colectivo cooperante antagónico al capital (Gramsci, 1920; Ouviaña, 2011). De acuerdo con Ouviaña (2011), la expansión de los consejos sintetizaba una perspectiva de transformación integral, impulsando la concreción de diversos objetivos socialistas, transformando sustancialmente la subjetividad de los trabajadores y eliminando la competencia en el interior de la clase, sustituyéndola por la solidaridad y el cooperativismo entre los compañeros.

Es evidente el carácter abismal de los contrastes entre el proceso organizativo caracterizado por Gramsci –claramente situado en un momento pre-revolucionario– y las experiencias que

¹³Inspirados en los soviets de obreros y campesinos rusos, los consejos protagonizaron una masiva revuelta popular, con epicentro en las fábricas de la ciudad de Turín, sede de la empresa Fiat, extendiéndose luego por las regiones del Piamonte y Lombardía. Los consejos comenzaron a tomar forma a partir del desarrollo de las Comisiones Internas de Fábrica que, como órgano de asesoría del sindicato, se organizaron en los lugares de trabajo pero albergando exclusivamente a sus afiliados. En agosto de 1919 tuvo lugar el primer Consejo de Fábrica en la Fiat de Turín, donde gravitaba la Federación Italiana de Obreros Metalúrgicos (FIOM). A diferencia de las comisiones, los consejos conquistaron una función directiva en el seno de la fábrica, expresando el nivel de autoorganización al que habían llegado los obreros.

tomamos como objeto de investigación. No obstante, y más allá de que sería ahistórico sugerir paralelismos entre el fenómeno de los consejos y los procesos de participación que tienen lugar en las escuelas de la Argentina contemporánea, recuperamos esa llamada de atención que subraya el papel insoslayable de los fenómenos de organización en el ámbito de trabajo en el proceso de autoemancipación. Si bien eran concebidos como agentes potenciales de la revolución, el sindicato y el partido quedaban compelidos a alejarse de la opción de situarse como «tutores o superestructuras» que constriñen, dentro de sus formas, a las «masas en movimiento» (Gramsci, 1919).¹⁴

Dentro de este horizonte, tiene sentido preguntarse por la configuración que adquiere la asamblea, como órgano de deliberación que se gesta desde el ámbito laboral. Es preciso reconocer entonces que la asamblea adquiere una identidad propia, no subordinada, cualitativamente diferente del tipo de organización que se expresa en el sindicato pero sustancialmente significativa para la estrategia de construcción del *clasismo*. Una estrategia que históricamente se asienta en tradiciones de organización sindical que fueron abrigadas al calor de los procesos de lucha más intensos, donde las resoluciones que comprometían a los planes de acción, se definían en ámbitos que reunían la participación de afiliados y no afiliados. Desde esta concepción, la asamblea debe valerse de mecanismos que contemplen la participación activa de los trabajadores, involucrándolos en la elaboración de las propuestas y no sólo en la votación de las decisiones, pues como señala uno de los integrantes del Encuentro Colectivo Docente de la Provincia de Buenos Aires, «(...) *nos resulta obvio que el compromiso de las bases con las decisiones tomadas, la solidez con que enfrentaran sus consecuencias será siempre proporcional al grado de dicha participación previa*» (Pérez, 2010: 14).

En las experiencias que estamos estudiando, la puesta en juego de esta dinámica representa una estrategia desafiante en más de un sentido para los militantes experimentados que asumen el compromiso de acompañar los procesos de movilización activados en las escuelas, sin renunciar a la construcción de una mirada política que logre trascender los intereses laborales más pragmáticos, susceptibles de ser encauzados –tal vez con mayor facilidad y «operatividad»– por los aparatos sindicales burocratizados. Sin embargo, este reconocimiento no implica de ningún modo desestimar lo reivindicativo, sino –por el contrario– encarar una pelea compleja, laboriosa, que propugna la conexión entre esas reivindicaciones y un proyecto político más general (Blanco y Rico, 2012). Como señalan algunos de los militantes entrevistados:

¹⁴A su vez, y reconociendo que las relaciones entre el Partido Comunista y el movimiento sindical no pueden ser pensadas bajo el prisma de la igualdad entre ambos, o bien de la subordinación de uno a otro, Gramsci establecía que el partido debía ser considerado como «una parte de la asamblea sindical», a la que le hace sus proposiciones y expone su programa, pudiendo ser aceptado o rechazado (Gramsci, 1922).

¿Qué decimos nosotros? Que la unidad, como decíamos antes, es en las escuelas. Porque hay mucha gente que no está afiliada y tenemos que crear un espacio de participación. Previo a que se afilien, y construyan ADEMYS. Entonces, estas asambleas de escuelas, es lo más democrático. Consideramos que es lo más democrático al momento de decidir [...] Bueno... qué hacemos, cómo seguimos, cuáles son los pasos a seguir. Eso es algo que se viene implementando en los últimos años... Y es otra práctica sindical. Otra práctica sindical... Es lo que te decía, volver... No burocratizar... Luchamos internamente contra la burocratización [...] Volver al lugar de trabajo (militante del Colectivo Lista de Maestros).

Nosotros entendemos que el sindicato es una herramienta de lucha que, fundamentalmente, tiene que ver con las cuestiones laborales... que eso no implica no dar discusiones políticas, pero que al sindicato como tal lo representan los trabajadores como tales y que, en ese sentido, representa trabajadores de múltiples ideologías, múltiples prácticas [...] una de las diferencias que teníamos con las agrupaciones es que las agrupaciones partidarias son sucedáneas del partido y entienden al sindicato como un sucedáneo de las agrupaciones [...] Además, con una práctica... con un nivel de discusión, muchas veces, muy alejado de las necesidades de los compañeros (militante del Encuentro Colectivo de Docentes de la Provincia de Buenos Aires).

En esta misma línea de pensamiento, algunas voces plantean la necesidad de revisar ciertas dinámicas asamblearias donde el estilo de intervención de los sectores más activistas puede llegar a obturar la posibilidad de que las bases se involucren en la discusión, dando lugar a una señal de alerta frente a lo que entienden como un «alejamiento» entre la vida cotidiana en los lugares de trabajo y el núcleo de militantes más activos en el sindicato:

Uno de los problemas es que mucha veces el cuerpo de delegados asume medidas que no son las que... eh... medidas de fuerza, medidas de lucha, que quizás no son lo que las escuelas pueden llegar a sostener, ¿no? Como que hay un alejamiento entre lo que es la vida cotidiana en las escuelas y la vida cotidiana de la militancia o del sindicato. Eso, nosotros como agrupación lo vemos, y estamos muy preocupados por eso (militante del Frente 4 de abril AMSAFE, Rosario)

Thompson señala que aún cuando puedan categorizarse como «imperfectas» o «parciales», las experiencias de organización popular constituyen expresiones auténticas de la clase y de su lucha, a pesar de sus fracasos y limitaciones, susceptibles de constituirse en objeto

de análisis crítico –con la contribución insoslayable de la mirada política de la militancia más activa– en un desarrollo histórico posterior. Esta reflexión conlleva un distanciamiento respecto de la noción de «falsa conciencia», de la que se derivan dos consecuencias que comprometen los intereses estratégicos de la clase: La primera se relaciona con tomar a la clase como «identidad ideal», lo que conmina a buscar agentes sustitutos de la lucha y el cambio histórico. La segunda es tributaria de un determinismo fatalista que tiende a abandonar el campo de batalla para cedérselo «en bandeja» al enemigo hegemónico (Wood, 1983).

En sintonía con esta perspectiva, un dirigente sindical de la provincia de Buenos Aires, nos propone detenernos a pensar en los sentidos de la batalla cotidiana:

Un sindicalismo clasista supone un gran esfuerzo en el plano de las ideas, el de la batalla por la conciencia. Centrar nuestro trabajo en el salario y en el rol de la burocracia, puede conformar un sindicalismo combativo, pero no necesariamente significa conciencia de clase. Esta se desarrolla cuando conseguimos conectar lo que pasa en nuestro trabajo con lo que pasa en la vida social y política en su conjunto, en la comprensión de los mecanismos de la dominación de clase y su correlato en la educación, en el rol de la ideología.¹⁵

En el caso específico del ámbito laboral docente, el avance hacia la conexión consciente de los propios problemas laborales con los de la vida social en su conjunto, descansa en la posibilidad de posicionarse frente a los conflictos de la escuela en su articulación con los de la comunidad local, y en el tejido de lazos de solidaridad de clase con las familias y los niños de los sectores populares. Por las características específicas que asume la tarea de enseñar, es posible pensar en el potencial de la escuela, como lugar de trabajo, para propiciar el tendido de puentes entre la militancia sindical docente y otras instancias de organización territorial que nuclean a otros sectores subalternos.¹⁶ Es precisamente en esta articulación donde adquiere fecundidad la idea de una «clase trabajadora» en singular, perfilándose

¹⁵Entrevista a Enrique Gandolfo, dirigente del SUTEBA Bahía Blanca. Véase: «La experiencia del SUTEBA Bahía Blanca» en: *Docentes Indignados*, Año 3, nro. 5, agosto/septiembre 2010, pág. 8. Cabe aclarar que la búsqueda de la politización, lejos de ser privativa de los sectores clasistas, también adquiere presencia en las prácticas de los cuadros sindicales que conducen el SUTEBA, quienes han mostrado sobradamente su capacidad para desarrollar una política «hegemónica», caracterizada por su «integralidad», es decir, por su potencial para contener propuestas que involucran a la sociedad en su conjunto (Casiello y Petruccelli, 2011). La diferencia entre unas prácticas y otras, estriba –fundamentalmente– en las posiciones políticas que sustentan esa vocación por ampliar los límites de lo sectorial. Como señalan los autores citados, en el caso de la Lista Celeste, su adscripción –ya sin disimulos– al proyecto político de la conducción del gobierno nacional, ha lidiado con el costo de «asfixiar» la democracia de los sindicatos.

¹⁶A su vez, la propia reflexión pedagógica es una tarea que involucra la construcción de vínculos de solidaridad de clase con los sectores populares que acuden a la escuela pública. No obstante, y si bien son

como un concepto aglutinante y unificador de un conjunto de sucesos que, en la experiencia más inmediata, suelen presentarse bajo la apariencia de que se encuentran débilmente conectados (Thompson, 1963). Será parte del desafío de esa batalla ideológica por la construcción de la conciencia, contribuir a elucidar la matriz problemática común que atraviesa a ciertos fenómenos de organización popular que emergen en el complejo campo de fuerzas de la sociedad contemporánea.

A modo de cierre

Como señalamos en la introducción, los tres casos abordados en el estudio pueden ser analizados como expresiones de resistencia hacia lo que sus protagonistas identifican como la burocratización de un espacio sindical reconocido, no obstante, por haber albergado a procesos de lucha significativos de la historia de los docentes. Veamos que a la luz de la redefinición institucional de la CTERA en el período de la llamada transición democrática, distintos sectores de la izquierda clasista encauzaron su acción militante en espacios de autoconvocatoria que oficiaron como un marco de confrontación contra la política educativa neoliberal. En la situación de crisis que antecedió y prosiguió a los «estallidos» de 2001, las experiencias de autoconvocatoria comenzaron a confluir –en articulación con el sindicalismo combativo y opositor– en el armado de organizaciones sindicales que, por dentro o fuera del sindicato, emprendieron una disputa local, en la búsqueda de una construcción alternativa.

Las diferencias político-sindicales con el sector hegemónico se centran en dos aspectos mutuamente implicados: la concepción política que sustenta la relación sindicato-Estado y los procedimientos de construcción de las decisiones que imprimen una dirección a la política sindical. Con respecto al primero, emerge la crítica hacia la creciente absorción de los cuadros sindicales en la estructura de la gestión estatal, a expensas del fortalecimiento de los mecanismos delegativos, situación que se complejiza en una coyuntura donde se destacan las buenas relaciones del oficialismo de CTERA con el gobierno, en el marco de un proyecto político que ha definido ciertas líneas de ruptura respecto del modelo neoliberal de los 90. En lo que concierne al segundo, señalábamos que la reivindicación de un sindicalismo democrático es tributaria de la necesidad de repensar ciertas prácticas institucionalizadas en la izquierda, que comprometen a la relación entre los espacios de base e instancias de militancia de mayor organicidad y politización. La pregunta sobre la

variadas las experiencias que, en los tres casos estudiados, pueden recuperarse al respecto, y es claro que la escuela es un espacio privilegiado de formación cultural e ideológica (Casiello y Petruccelli, 2011), creemos que es necesario mantener una posición prudente al momento de ponderar los impactos de estas experiencias en la pedagogía escolar, dada la complejidad de las mediaciones y las propias limitaciones materiales que se les imponen a muchas de estas organizaciones como espacios construidos «desde abajo», «a pulmón» y en oposición a las posiciones hegemónicas del campo sindical.

que se erigen las discusiones parece ser la de cuáles son las estrategias de acumulación, las formas de construcción que garantizan procesos genuinos de formación de la conciencia de clase, sin caer en la asfixia de las experiencias organizativas que espontáneamente se gestan en el lugar de trabajo. La tesis que nos proponemos sustentar, bajo el amparo de las contribuciones de Edward Thompson y Antonio Gramsci, es que, pensada en términos de autoemancipación, la concientización política de los trabajadores involucra, inexorablemente, una reflexión pedagógica, la construcción de un vínculo (capacidad «diálogo» si retomamos uno de nuestros testimonios) que potencie –y no obture– esa experiencia de autoformación. Recuperamos dos supuestos que, presentes en las reflexiones de los autores mencionados, permean el debate contemporáneo:

- El desplazamiento de la idea de una «vanguardia» capaz de sustituir a la «falsa conciencia» por los «verdaderos intereses».
- La convicción de que la sede real de los procesos de emancipación es el ámbito colectivo en el que efectivamente tiene lugar la relación «de opresor a oprimido», donde la elaboración consciente de las necesidades concretas, puede ponerse al servicio de una lucha.

En el caso específico de la escuela como ámbito laboral, el desafío de tender puentes de solidaridad con la situación de las familias y los niños de los sectores populares, conlleva la reflexión sobre la enseñanza como un problema concreto que compromete al proceso de trabajo. Por razones de espacio, no hemos podido precisar las diversas experiencias que pueden recuperarse al respecto, en los tres casos estudiados. No obstante, y si bien reconocemos a la escuela como un ámbito privilegiado de formación cultural e ideológica (Casiello y Petrucelli, 2011), la complejidad de las mediaciones que se entretajan entre estos procesos de organización sindical y la propia pedagogía escolar, nos llevan a tomar una posición cautelosa al momento de ponderar los impactos que los primeros tienen sobre la segunda. El análisis de la relación entre ambos aspectos es una asignatura pendiente que esperamos pueda ser abordada en otra etapa de la investigación.

Bibliografía

- BLANCO, A. y MIGLIAVACCA, A. (2011) «Organización sindical y movilización de los docentes de la provincia de Buenos Aires a partir de 2001. Entre las prácticas institucionalizadas y los nuevos espacios en construcción» en: GINDIN, J. (comp.) *Pensar las prácticas sindicales docentes*, Ediciones Herramienta, Buenos Aires.
- BLANCO, A. y RICO, E. (2013) «La construcción de una mirada alternativa y clasista en el sindicato docente: ¿Por dónde empezar? Reflexiones en torno a la experiencia del Encuentro Colectivo Docente.» Ponencia presentada en el IV Seminário Internacional da Rede de

Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação (Rede ASTE), realizado en la Facultad de Educación de la Universidad Federal Fluminense (campus Gragoatá). Del 17 al 19 de abril de 2013. Publicado en CD-ROM. ISBN – 978-85-86315-90-9. CASIELLO, J. P. y PETRUCCELLI, A. (2011) «Desafíos del clasismo en el sindicalismo docente» en: GINDIN, J. (comp.) *Pensar las prácticas sindicales docentes*, Ediciones Herramienta, Buenos Aires.

DELGADO, M. (2002) *El sindicalismo docente frente a la aplicación de las políticas neoliberales en educación: El caso de CTERA y las transferencias de servicios educativos a las jurisdicciones provinciales*, FLACSO-Sede Argentina, Buenos Aires.

GANDOLFO, E. (2010); «La experiencia del Suteba Bahía Blanca» (entrevista) en: *Docentes Indignados*, año 3, N° 5, agosto/septiembre de 2010. Contratapa.

GINDIN, J. (2008). «Sindicalismo docente en Argentina: una nueva etapa» en: GINDIN, J. (comp.) *Sindicalismo docente en América Latina. Experiencias recientes en Bolivia, Perú, México, Chile y Argentina*. AMSAFE Rosario, Rosario.

GRAMSCI, A. (2009) «Textos de los Cuadernos posteriores a 1931» en: *Antología Antonio Gramsci*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

_____ (1919) «Sindicatos y Consejos I» en: *L'Ordine Nuovo*, 11 de octubre de 1919. www.gramsci.org.ar. Agosto de 2012.

_____ (1919) «El partido y la revolución», *L'Ordine Nuovo*, 27 de diciembre de 1919. www.gramsci.org.ar. Agosto de 2012.

_____ (1920) «El consejo de fábrica», *L'Ordine Nuovo*, 5 de junio de 1920. www.gramsci.org.ar. Agosto de 2012.

_____ (1920) «Sindicatos y Consejos II», *L'Ordine Nuovo*, 12 de junio de 1920. www.gramsci.org.ar. Agosto de 2012.

_____ (1922) «El Partido comunista y los sindicatos», *Il Comunista*, 29 de enero de 1922, III, Nro. 25. www.gramsci.org.ar. Agosto de 2012.

KATZ, C. (2010) «Los nuevos desequilibrios de la economía argentina» en *Anuario EDI Economía Argentina. La actualidad del modelo y sus perspectivas*. Publicación de los economistas de izquierda, Año 6, Número 5, Buenos Aires, septiembre de 2010, pp. 5-13.

_____ (2011) *Bajo el imperio del capital*, ediciones Luxemburg, Buenos Aires.

LUCITA, E. (2009) «Democracia y libertad sindical» en: *Revista de la Corriente Política Sindical Rompiendo Cadenas*, año 2, N° 8, noviembre de 2009, pp. 12-13.

_____ (2010) «Economía y política en la administración kirchnerista» en *Anuario EDI Economía Argentina. La actualidad del modelo y sus perspectivas*. Publicación de los economistas de izquierda, Año 6, Número 5, Buenos Aires, septiembre de 2010, pp. 82-92.

MIGLIAVACCA, A. (2011) *La protesta docente en la década de 1990. Experiencias de organización sindical en la provincia de Buenos Aires*. Jorge Baudino Ediciones, Buenos Aires.

_____ (2012) «Experiencias clasistas en nuevas prácticas organizativas de los trabajadores de la educación». Ponencia presentada en las «III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Movimientos Sociales, Estados y partidos políticos en

América Latina: (Re) configuraciones institucionales, experiencias de organización y resistencia», desarrolladas en la Universidad Nacional de Cuyo Mendoza-Argentina. Del 28 al 30 de noviembre de 2012. Publicado en CD-ROM. ISBN-978-987-9441-65-7

MONTIEL, E. (2010) *Apuntes para una historia de los trabajadores de la educación*, Taller Gráfico de Osmar Imhoff, Rosario.

OGANDO, M (2010) «¿Y a la izquierda del kirchnerismo qué? Apuntes críticos para una nueva izquierda» en *Prensa de Frente*, 22 de agosto de 2010 en: <http://www.prensadefrente.org/pdfb2/index.php/new/2010/08/22/p5871>. Enero de 2011.

OUVIÑA, H. (2011) «La pedagogía prefigurativa en el joven Gramsci. Una aproximación a la teoría y práctica de la educación futura» en: HILLERT, F., OUVIÑA, H., RIGAL, L. y SUÁREZ, D. *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Noveduc, Buenos Aires.

PÉREZ, J. (2010) «Acerca del método de construcción» en: *Revista de la Corriente Político Sindical Rompiendo Cadenas*, Año 3, N° 9, noviembre de 2010, pp. 14-15.

PÉREZ CRESPO, G. (2011) «La regulación de la negociación colectiva en el sector educación» en: GINDIN, J. (comp.) *Pensar las prácticas sindicales docentes*, Ediciones Herramienta, Buenos Aires.

SVAMPA, M. (2011) «Argentina, una década después. Del ‘que se vayan todos’ a la exacerbación de lo nacional-popular» en: *Nueva Sociedad*, N° 235, septiembre-octubre de 2011, pp. 17-34. En: <http://www.maristellasvampa.net> Agosto de 2012.

THOMPSON, E. (1963) *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. (tomo I). Editorial Crítica, Barcelona, (prólogo).

_____ (1989) *Tradición, revuelta y consciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*. Editorial Crítica, Barcelona.

TORME, M. (2012) «Teoría y política (crítica) sobre burocracia sindical. De Hegel a la UTA». Ponencia presentada en las «III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Movimientos Sociales, Estados y partidos políticos en América Latina: (Re) configuraciones institucionales, experiencias de organización y resistencia», desarrolladas en la Universidad Nacional de Cuyo Mendoza-Argentina. Del 28 al 30 de noviembre de 2012. Publicado en CD-ROM. ISBN-978-987-9441-65-7

WOOD, E. M. (1983) «El concepto de clase en Thompson» en: *Cuadernos Políticos*, n° 36, ediciones era, México D F, Abril-Junio de 1983, pp. 87-105.

Adriana Migliavacca: Mgter. en Política y Gestión de la Educación (UNLu), Lic. en Ciencias de la Educación (UBA). Profesora Adjunta Departamento de Educación, UNLu. adrianamigliavacca@yahoo.com.ar

Las prácticas de lectura y escritura en el contexto de la educación superior. Una aproximación sociocultural

María Ignacia Dorrnzoro
Aceptado Septiembre 2013

Resumen

En los últimos años la preocupación por los problemas vinculados con la lectura y la escritura ha ganado espacio en la escena de la educación superior. En la Universidad Nacional de Luján, la División de Pedagogía Universitaria desarrolla, desde fines de los años 90, acciones específicas orientadas a atender distintos aspectos del problema desde el área de *Prácticas de Lectura y Escritura en las Actividades Académicas*. En este artículo nuestro propósito es, en primer lugar, presentar algunos lineamientos de la perspectiva teórica adoptada en ese espacio, la Perspectiva Sociocultural (Vigotski, Bajtín) a partir de la cual concebimos la lectura y la escritura como *prácticas sociales*, orientadas por *la actividad* propia del contexto en el que se realizan, en nuestro caso: la construcción-comunicación de conocimientos disciplinares. Desde esta perspectiva entonces –según la cual el lenguaje escrito construye el saber y el saber se construye en el escrito–, entendemos las prácticas de lectura y escritura como constitutivas de los modos de acceso al saber disciplinar, concepción que orienta nuestro trabajo principalmente al análisis de los procesos de apropiación conceptual propios de cada campo de conocimiento. En segundo lugar, nos detendremos en los objetos de estudio que se han ido configurando –y que aún lo siguen haciendo– a partir del diálogo establecido entre los fundamentos teóricos asumidos y las actividades realizadas tanto en el marco de las asignaturas como en los proyectos de investigación desarrollados dentro del área.

Palabras clave: prácticas del lenguaje - actividad académica - propósito lector - textos del saber - modos de acceso al saber disciplinar

Reading and Writing Practices in the Context of Higher Education. A Sociocultural Approach

Abstract

In recent years, concerns about problems associated with reading and writing have gained ground in higher education. Since the end of the '90s, at the National University of Luján, the Higher Education Pedagogy Division (División de Pedagogía Universitaria) has developed specific actions to address different aspects of these problems from a space devoted to the study of practices and genres that circulate within the university context known as *Reading and Writing Practices in Academic Activities* (Prácticas de lectura y escritura en actividades académicas).

In this article, we will firstly present some guidelines of the theoretical approach adopted in this area. Our framework, the sociocultural perspective (Vigotski, Bajtin), considers reading and writing as social practices, guided by the activity within the context in which they take place, in our case: *the construction - communication of disciplinary knowledge*. From this perspective, then –according to which written language constructs knowledge and knowledge is built through writing–, we understand the reading and writing practices as being the access to knowledge across the different disciplines, a conception that guides our work, mainly the analysis of conceptual appropriation processes in each field of knowledge. Secondly, we will consider the objects of study that have been shaped by establishing relationships between the theoretical approach and the activities undertaken in the context of the subjects as well as the research projects developed in the area.

Key words: reading practices - academic activity - reading purpose - academic texts - access to knowledge across different disciplines

1. La lectura y la escritura en la universidad: diferentes tendencias en el modo de configurar el problema

Para presentar nuestra perspectiva resulta necesario referirnos, ante todo, a la amplia gama de términos que hacen alusión a las distintas prácticas institucionales vinculadas con la lectura y la escritura en la educación superior. En este sentido expresiones tales como *comprensión lectora y producción escrita, competencias o habilidades de lectura y escritura, técnicas de estudio o de comprensión, alfabetización académica, prácticas de lectura y escritura*, dan cuenta de los matices en el modo de definir el objeto de esta preocupación, matices que, por supuesto, se ven reflejados en la forma de abordar el problema.

A pesar de esta diversidad de designaciones, es necesario reconocer que una buena parte de las acciones prácticas realizadas en las universidades en relación con este tema coinciden en haber sido motorizadas por la búsqueda de respuestas a las dificultades que manifiestan los estudiantes universitarios para manejarse con fluidez con el lenguaje escrito. Sin embargo

creemos que, si bien la percepción de esas dificultades ha sido la señal de alarma que provocó el ingreso del tema en la escena universitaria, los análisis y las reflexiones no se han detenido en ellas y el problema se ha ido reformulando de acuerdo con distintos marcos teóricos y político-académicos. En este caso procuraremos presentar sintéticamente las propuestas de tratamiento de la problemática vigentes en la actualidad, reagrupándolas en dos grandes tendencias (Benvegnú, Galaburri, Pasquale y Dorronzoro, 2001).

La primera de las tendencias es la que marcan aquellas propuestas cuyo eje son las «dificultades» que los alumnos presentan para la comprensión y la producción escritas. En el contexto de la educación superior es frecuente escuchar sentencias como: «los estudiantes no saben leer», «tienen serias dificultades para plasmar en un texto sus ideas», «no pueden distinguir lo importante de lo accesorio», «escriben con faltas de ortografía, sin organizar el texto». Esta mirada se apoya en supuestos teóricos que entienden la lectura y la escritura como competencias generales, que una vez adquiridas, son transferibles a cualquier situación. Leer y escribir supondrían, básicamente, el conocimiento del código lingüístico y/o el desarrollo de ciertas destrezas o habilidades aplicables a cualquier situación. Estas se aprenderían de una vez y para siempre, generalmente durante la escuela primaria, por lo que los estudiantes deberían contar con estos conocimientos y habilidades al comenzar su carrera universitaria.

Las propuestas que se sitúan en esta tendencia se dirigen al diagnóstico de las dificultades de los estudiantes que no adquirieron «a tiempo» estas competencias, y la acción de enseñanza se orienta a «remediar las carencias». En general se trata de programas «compensatorios» que, para «tapar los baches», proponen incrementar las habilidades de los estudiantes para leer y escribir, a través de la enseñanza, en algunos casos, de conocimientos lingüísticos, acompañados de ejercitaciones que apuntan a su aplicación en tareas de interpretación o de producción escrita. En otros casos se busca remediar las carencias de los estudiantes a través de un trabajo sistemático sobre técnicas consideradas como generales y transversales (toma de notas, resumen, síntesis, etc.) aplicables a cualquier situación de estudio y a cualquier tipo de texto. En todos los casos el propósito es incrementar la capacidad de lectura y de escritura de los estudiantes independientemente de la construcción de los conocimientos disciplinares.

En el otro extremo, encontramos aquellas propuestas que centran la preocupación en la formación del estudiante como miembro de una comunidad disciplinar. Estos planteos están orientados sobre todo a la particularidad y novedad de aquello que los estudiantes van a encontrar en el nuevo contexto y no tanto a aquello que los alumnos traen del nivel educativo anterior. En estos casos la comprensión y la producción de textos se entienden como intrínsecamente vinculadas a la construcción de conocimientos específicos. No se desconocen las carencias de formación de los estudiantes, pero el esfuerzo se orienta sobre todo a acompañarlos en su adaptación al nuevo sistema de comunicación del saber en el cual circulan textos en los que el conocimiento se plantea de manera muy distinta de aquella

que ellos conocían. El punto de partida teórico de estas propuestas concibe la lectura y la escritura como prácticas social y culturalmente construidas, lo cual supone atender más a las particularidades del contexto en el que se ejercen que a sus pocos aspectos universales. La hipótesis que subyace es que no es necesario –ni posible– saber «acerca de» la lectura y la escritura de los textos universitarios *antes* de ingresar al mundo académico-científico. Es justamente el proceso de incorporación de los estudiantes a ese mundo lo que les permite apropiarse de un «saber leer y saber escribir», a la vez que estos saberes resultan constitutivos de su formación. El compromiso de la universidad, entonces, consiste en asumir la enseñanza de las particularidades que caracterizan la producción e interpretación de los textos que circulan en un determinado ámbito científico, al cual el estudiante pretende ingresar.

De acuerdo con este punto de partida teórico, aprender a leer y a escribir no pueden ser entendidos como procesos que concluyen con la enseñanza escolar, porque no se trata de aprender «lengua» ni «técnicas de estudio» sino prácticas de lectura y de escritura que encuentran su razón de ser en su contexto de producción y de uso. El objetivo de las intervenciones docentes ya no se formula en términos de «recuperar» o «remediar» lo que la escuela no ha enseñado, o al menos no puede limitarse a eso. En este caso la preocupación didáctica toma como eje la formación del estudiante en el campo disciplinar y el contenido a enseñar son las prácticas de lectura y escritura mediante las cuales se construye y se comunica el saber (Delcambre, Lahanier-Reuter, 2010).

Creemos que estas dos tendencias que acabamos de reseñar constituyen los extremos de un continuo en el cual es posible ubicar el espectro de las posturas que actualmente guían las iniciativas institucionales con respecto a la lectura y la escritura. Nuestro modo de entender el problema y nuestros puntos de partida teóricos nos acercan a la segunda postura. Sin embargo, es preciso señalar que en este extremo del continuo coexisten muchas propuestas entre las que se observan múltiples matices, por lo que resulta necesario explicitar algunos de los fundamentos que explican con más precisión nuestra perspectiva, es decir, algunos de los principios del contexto conceptual desde el cual configuramos el problema y definimos los objetos de estudio que nos permiten abordar la problemática.

2. La Perspectiva Sociocultural

2. a. Algunos conceptos teóricos de la perspectiva.

Como ya avanzamos, nuestra perspectiva de estudio se inscribe en el marco dado por el Interaccionismo Social Vigotskiano y por la Semiología de inspiración Bajtiniana (Vigotski, 1988; Bajtín, 1982). Estas posturas se presentan, según la opinión de numerosos especialistas, como complementarias (Wertsch, 1985; Silvestri, 1994) ya que, por un lado la obra de Vigotski está centrada en el estudio de los procesos psicológicos, mientras que la

de Bajtín se consagra sobre todo a las interrelaciones entre textos en el nivel socio-cultural. En este caso solo haremos una breve referencia a los conceptos de este marco que fundamentan nuestro abordaje de las problemáticas relativas a la lectura y la escritura en la universidad.

El primero de esos conceptos es el de *lenguaje como práctica social*, es decir como una práctica siempre situada histórica, cultural y socialmente en lo que denominamos contexto. En función de este principio concebimos la lectura y la escritura como formas específicas de la actividad humana, que se realizan en un determinado medio, por necesidades de comunicación/representación, y que siempre están articuladas con formas de la actividad no-verbal, concreta del individuo, en la cual encuentran sus motivos (Hernández Rojas, 2005).

Ahora bien, en relación con esta naturaleza social, desde esta perspectiva se entiende el lenguaje como un instrumento de mediación, es decir como un nexo entre los escenarios culturales, históricos e institucionales por un lado, y los procesos mentales del individuo por el otro (Wertsch, 1998: 40). En este sentido Vigotski sostiene que, como instrumento mediacional, el lenguaje, al ser incluido en un proceso de comportamiento (como por ejemplo en el aprendizaje), no solo facilita o hace más eficiente la acción, sino que, sobre todo, altera la estructura de la función mental, es decir, produce un cambio, una reorganización de la estructura misma dando lugar a una nueva acción. Así entonces, lejos de ser entendido como un elemento accesorio al conocimiento, el lenguaje es concebido como uno de sus aspectos constitutivos (Vigotski, 1988: 92).

El segundo de los conceptos del marco sociocultural que nos interesa presentar es el del *contexto entendido como esfera de la actividad humana*. Como se sabe, el concepto de *contexto* es muy complejo y existen diversas concepciones de las que derivan distintas formas de entender las prácticas del lenguaje. Dentro del marco sociocultural, el concepto de contexto remite a una realidad mucho más vasta que la simple situación comunicativa (locutor, interlocutor, lugar y tiempo de la acción). En este sentido entendemos por contexto *la esfera de actividad humana en la cual el lenguaje surge y que simultáneamente es construida, conformada por el lenguaje*. Esta noción de contexto cultural, situado históricamente, definido por un tipo de actividad concreta y creado por los discursos de los otros (Bajtín, 1982), pone de manifiesto la necesidad de considerar la gran diversidad de esferas de la praxis humana con las que se articula el lenguaje. Así, según estos principios, la diversidad de las acciones humanas define y delimita los diferentes contextos con los que se articula el lenguaje. Por lo tanto, su uso, es decir, todas las prácticas que de él se realizan, están siempre condicionadas por factores históricos y culturales además de individuales.

El tercero de los conceptos en que nos parece importante detenernos es el de *prácticas*. Con él pretendemos poner de manifiesto la estrecha relación de la lectura y la escritura con *los propósitos* en los que se originan y para los cuales sirven de instrumentos. En efecto, desde la perspectiva sociocultural, la comprensión y la producción escrita, como toda

actividad humana, tienen siempre un *motivo*, es decir, son prácticas siempre orientadas por una *finalidad*, un *para qué*, prescripto por el contexto. En este marco, *el propósito* se presenta como un elemento esencial, ya que determinará la particularidad de las prácticas discursivas dentro de cada esfera de la actividad humana. En nuestro caso, la finalidad que orienta la lectura y a la escritura en el contexto universitario es, como sabemos, la construcción de conocimientos. En este sentido, entonces, es que se habla de una lectura y una escritura «para aprender», poniendo de manifiesto el carácter eminentemente epistémico que tienen las prácticas del escrito en el contexto académico y la naturaleza fundamentalmente verbal de los modos de conocer dentro de las distintas disciplinas.

Ahora bien, en este punto creemos necesario destacar que, si bien la actividad de construir conocimientos define la actividad académica en general, es preciso admitir que esa construcción no se hace de la misma manera en todas las disciplinas. Consecuentemente con ello, una caracterización del contexto en el que se llevan a cabo las prácticas de lectura y escritura en la universidad debe considerar, según nuestra opinión, las diferentes *comunidades* que Olson denomina «comunidades textuales» (Olson, 1998: 301) y que nosotros llamaremos *discursivo-disciplinares*. En este punto se plantea entonces el cuarto concepto a destacar.

Tomando como punto de partida la definición de Olson, definimos las *comunidades discursivo-disciplinares* como ámbitos en los que se llevan a cabo una serie de actividades tendientes a construir conocimientos, mediante la comunicación instaurada por modalidades particulares del lenguaje, el cual permite desde su forma «académica», una serie de acciones destinadas a construir significados complejos. La denominación de estas esferas de actividad como *comunidades discursivo-disciplinares* obedece, entonces, a nuestra concepción de las disciplinas como actividades sociales y al papel substancial que, para nosotros, cumple el lenguaje en su constitución.

En efecto, las comunidades discursivo-disciplinares se definen por un lenguaje específico que se utiliza para organizar el razonamiento dentro de dicha disciplina (Lemke, 1997). Estos usos particulares del lenguaje, que construyen sentidos complejos y compartidos por los miembros de la comunidad, suponen un estilo propio (estrategias temáticas y retóricas), sus propios formatos de razonamiento, formas especiales de comunicar su contenido, ya sea hablado o escrito y un uso interconectado particular de términos específicos.

Se plantea aquí el quinto y último concepto del marco sociocultural que creemos importante presentar, el concepto de *género textual* como elemento de mediación de la actividad académica. En efecto, entendemos que la categoría bajtiniana de género pone de manifiesto la relación entre la actividad de construcción de conocimientos disciplinares y el lenguaje, puesto que los modos de razonamiento propios de cada campo disciplinar se llevan a cabo y se comunican mediante formas específicas del discurso, es decir, se desarrollan discursivamente por medio de determinados géneros. Así, dentro de este marco, la construcción de conocimientos en un determinado campo disciplinar se ve *mediada* por

determinados géneros que, a su vez, favorecen el desarrollo de determinadas modalidades de pensamiento (Chartrand y Blaser, 2006). En otras palabras, los distintos objetos de conocimiento requieren modalidades de pensamiento diferentes que proveen diferentes géneros. En este sentido, hacemos nuestras las palabras de Silvestri cuando señala que «cada dominio del conocimiento va construyendo sus conceptos conjuntamente con una forma discursiva que le permite construirlos» (Silvestri, 2000: 92).

2. b. *Las Prácticas Académicas del Lenguaje*

Así entonces, a partir de estos principios, desde la perspectiva que denominamos «*Prácticas Académicas del Lenguaje*», a la hora de definir las dimensiones de la lectura y la escritura privilegiadas en la conceptualización del problema, planteamos la necesidad de centrar nuestro trabajo en las especificidades del funcionamiento del lenguaje disciplinar (el qué se lee, el para qué y el cómo se lee). Estas particularidades del lenguaje propio del campo de saber del estudiante –tanto en los textos como en las actividades discursivas–, ponen de manifiesto una distancia importante, una «ruptura discursiva» (Pollet, 2001: 28) con las prácticas del escrito características de los niveles educativos anteriores.

Esta prioridad conferida al *funcionamiento del lenguaje disciplinar* responde a los principios del marco sociocultural desde el cual se sostiene –como ya señalamos– que toda práctica del lenguaje está constreñida por la actividad propia del contexto en el que se inscribe, en nuestro caso, la construcción-transmisión de conocimientos disciplinares. A partir de esta relación estrecha entre lenguaje y actividad planteamos que el lenguaje escrito construye el saber y que el saber se construye en el escrito. Como se sabe, en este marco el lenguaje juega un papel central en el desarrollo de las personas en general y en los procesos de aprendizaje en particular ya que, lejos de ser entendido como el vehículo de algo que existe independientemente de él (el conocimiento en este caso), es concebido como el instrumento de realización de un proceso abstracto del que no puede ser separado por tratarse de uno de sus aspectos constitutivos.

En función de estos principios entonces, concebimos *las prácticas de lectura y escritura como constitutivas de los modos de acceso al saber, como modos de ejercicio del conocimiento*. En otras palabras, no creemos que se trate de simples instrumentos que hacen posible el aprendizaje de determinados contenidos que existen de manera autónoma, separados del lenguaje. Al contrario, desde nuestro punto de vista, leer y escribir son modos de conocer, de construir significado y, por lo tanto, conocimiento. Es esta concepción la que hace que los objetos de estudio que abordamos desde este área de la División de Pedagogía Universitaria se definan principalmente en torno al *funcionamiento del lenguaje* en el contexto de la educación superior, y específicamente, en torno a *las formas de construcción y funcionamiento de los textos disciplinares y a las modalidades de conocer, primordialmente verbales, a partir de esos textos*.

3. Objetos de estudio definidos desde el marco Sociocultural

Pasemos ahora a una breve presentación de los objetos de estudio que hemos ido definiendo, en el marco del área de *Prácticas de Lectura y Escritura en las Actividades Académicas*, a partir del diálogo entre la perspectiva teórica que acabamos de presentar sucintamente y nuestras actividades de investigación. Ante todo es importante destacar que en este proceso –aún en curso– se ha dado una suerte de progresión en las dimensiones de las prácticas del escrito que se fueron constituyendo en objetos de estudio de las investigaciones y que luego se vieron reflejadas en nuestros planteos didácticos dentro de las asignaturas. En efecto, si bien en todos los casos se aborda la *dimensión social* de estas prácticas, se puede advertir que esta dimensión se conceptualiza, en cada proyecto, desde distintas perspectivas disciplinares que se articulan entre sí y desde un aspecto diferente del escrito, que pretende incluir a los anteriores. En el marco de esta progresión, entonces, el primer proyecto de investigación se situó en el nivel de *las representaciones sociales sobre la lectura en la universidad*, el segundo está centrado, sobre todo, en *el aspecto discursivo de la práctica* –los textos y los sentidos construidos–; y el tercero, en *el proceso de aprendizaje que se realiza mediante la lectura*, ya que en él se analizaron los procesos de apropiación de los conceptos teóricos, propios del campo disciplinar de las ciencias humanas.

Así, el primer aspecto de la lectura que fue constituido como objeto de estudio en el marco de una investigación fue el *propósito lector*¹ (es decir *el para qué se lee en la universidad*), objeto que abordamos desde la perspectiva de *las Representaciones Sociales* (Jodelet, 1989; Abric, 1994).

Esta perspectiva se articula estrechamente con el marco teórico desde el cual concebimos la lectura y la escritura como prácticas sociales, marco en el cual se destaca la categoría de *representaciones* ya que, por un lado, ellas orientan la práctica y, por el otro, están a su vez alimentadas por la práctica misma. En efecto, la concepción de *representaciones* que subyace a este análisis se inscribe en la perspectiva de la Psicología Social a partir de la cual Jodelet las define como formas de conocimiento socialmente elaboradas que tienen una finalidad práctica y que colaboran en la construcción de una realidad común para un conjunto social, guían nuestra relación con el mundo y orientan las comunicaciones sociales (Jodelet, 1989: 36). Según estos fundamentos, entonces, las representaciones sociales juegan un rol efectivo en la elaboración de las prácticas sociales, en nuestro caso en la práctica de lectura académica.

La constitución de este aspecto de la práctica en objeto de estudio responde a los principios del marco sociocultural a partir de los cuales se tomó, como punto de partida, la influencia

¹ «El proyecto lector en la universidad: comprensión de textos académicos en lengua extranjera y en lengua materna». Proyecto radicado en el Departamento de Educación e inscripto en el Programa de Incentivos (2007-2010).

ejercida por el contexto sociocultural en el desarrollo de las actividades cognitivas de los sujetos. Efectivamente, dentro de este marco, cada lugar social condiciona determinadas metas de la acción verbal, en este caso, los proyectos de lectura, el «para qué» se lee. Así, en el contexto universitario la principal finalidad asignada a la lectura es la apropiación de conocimientos dentro de un determinado campo de saber, razón por la cual se la denomina «lectura para aprender». Pero, ¿qué representación de «leer para aprender» transmite el contexto universitario?, es decir, ¿qué entienden los docentes de la carrera seleccionada para este estudio por «leer para aprender»? ¿cuáles son los objetos y las modalidades que atribuyen a esta práctica? Y, por otra parte, ¿qué representación/es construyen los estudiantes sobre la lectura en las diversas situaciones de aprendizaje propias del medio? Este segundo interrogante se planteó porque entendemos que, si bien el proyecto de lectura se construye en interacción con el contexto, el resultado de esa construcción personal no se puede considerar una simple internalización o reflejo del conocimiento social; es decir, puede ser bastante distinto de la suma de elementos que se le presentan. Por esta razón se presentó para nosotros la necesidad de analizar la relación entre la representación transmitida por los docentes y aquella construida por los estudiantes, partiendo de la premisa de que no se trataba necesariamente de una relación unívoca. Concretamente, el objetivo del proyecto de investigación al que nos referimos era describir, a partir de las representaciones sociales identificadas en entrevistas realizadas a docentes y estudiantes de la carrera Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján, las posibles relaciones entre el propósito de lectura asignado por el contexto académico y el propósito lector construido efectivamente por los estudiantes en interacción con dicho contexto.

Las conclusiones de este estudio dan cuenta de algunos acuerdos globales entre docentes y estudiantes, pero, sobre todo, de grandes disparidades que marcan una distancia importante entre ambas representaciones. En este sentido es preciso destacar, por ejemplo, un fuerte consenso con respecto a la finalidad conceptual atribuida a la lectura y un acuerdo menos fuerte a propósito de los materiales que se proponen como bibliografía. Efectivamente, la totalidad de los docentes entrevistados (los adjuntos y jefes de trabajos prácticos de las asignaturas del primer cuatrimestre de la carrera, en total 6 docentes) señala la necesidad de incluir en sus bibliografías textos primarios, lo que revelaría una preocupación epistemológica reflejada en el deseo de mostrar la forma en que se construye el conocimiento en el marco disciplinar y, en particular, el carácter provisorio de los modelos teóricos. Sin embargo, las respuestas dadas por los estudiantes en las entrevistas (20 alumnos que representan un 10% del total de ingresantes a la carrera en el año 2007), asimilan enteramente los contenidos disciplinares a los textos, con lo que estarían mostrando que desestiman la intervención del autor en la construcción del saber. En este sentido, la representación dominante entre los estudiantes participantes acerca de los objetos de la lectura académica se define por una relación directa entre el objeto de conocimiento estudiado y la puesta en texto del saber.

Finalmente, hemos advertido una gran disparidad entre las representaciones comparadas en lo que concierne a la modalidad de lectura propia del contexto universitario. Así, la

mayoría de los docentes hace alusión a una lectura crítica, que construye sentido, en la cual el estudiante-lector tiene un papel principal. Además, hablan de una lectura «de análisis», de actualización de conceptos, basada en el dominio de un vocabulario específico, cargada de sentido. De estas respuestas se puede inferir una concepción de la lectura que prioriza la actividad del lector, un lector caracterizado por su libertad para manipular el texto a su voluntad y según sus competencias. Al contrario, los estudiantes del primer ciclo de la carrera, se refieren a una lectura «lenta y reiterativa», que garantizaría el aprendizaje por el solo hecho de ser atenta. La idea de repetición como estrategia principal de lectura pondría de relieve una representación de esta práctica que tiende a reproducir el sentido del texto buscando la fusión, la unificación con el autor; una lectura fiel, respetuosa del texto para la cual el sentido estaría siempre determinado por el autor y en la que no habría lugar para el establecimiento de relaciones entre conceptos.

Este margen de diferencia, esa distancia que acabamos de ilustrar entre lo prescripto y aquello de lo que el estudiante se apropia efectivamente, se presentó para nosotros como un espacio fecundo tanto para continuar con la investigación, como para pensar nuestro trabajo en el marco de las asignaturas que tenemos a cargo (Escritura Académica I y II).

El segundo aspecto de la lectura que se constituyó como objeto de estudio fueron las *características discursivas de los distintos «textos del saber» (el qué se lee)* abordados por los estudiantes con el *propósito de aprender*. Ahora bien, los interrogantes que dan origen a la constitución de este objeto son planteados desde una Perspectiva Discursiva – *el Interaccionismo Sociodiscursivo* (Bronckart, 1996)–, vinculada con el marco sociocultural y partir de la cual concebimos los textos académicos como producciones verbales concretas que derivan del uso que hacen de la lengua los participantes de la esfera de la praxis humana relacionada con la actividad de producción y recepción de conocimientos disciplinares. En este sentido, entonces, los textos constitutivos de cada campo disciplinar no son considerados como tipos caracterizados por ciertos rasgos lingüísticos, sino como distintas modalidades de «puesta en escena» del saber, como formas particulares de organizar los razonamientos disciplinares. Ahora bien, en el contexto académico existen distintas situaciones de producción y recepción de conocimientos de las que se desprende una diversidad de lo que llamamos «textualizaciones del saber». Con esta expresión nos referimos a la gran variedad de discursos producidos en el interior de una misma disciplina, según las características de la transmisión del conocimiento que se lleve a cabo, es decir a las diferentes formas que adopta la comunicación de esos conocimientos dentro del contexto de la educación superior. Así, los textos primarios o fundadores, los de divulgación y los didácticos son entendidos como diferentes componentes de un continuum que asegura la difusión de conocimientos en el seno de un campo científico, es decir, como distintos géneros que responden a diferentes intenciones y situaciones de comunicación.

Entonces, para volver a la constitución del objeto de estudio, debemos recordar que en la investigación anterior se realizaron una serie de entrevistas a los docentes de las asignaturas

del primer cuatrimestre en las cuales, entre otros aspectos, se indagó sobre los criterios de selección a partir de los cuales los profesores definen el material de lectura que proponen. El análisis de estas entrevistas puso de manifiesto un acuerdo total entre los profesores entrevistados respecto de la importancia de incluir en las bibliografías textos primarios o fundadores, pero también coincidieron en subrayar que, puesto que no han sido escritos para ser utilizados con fines didácticos, estos textos generan numerosas dificultades de comprensión a los estudiantes. En este sentido, en todas las entrevistas se expuso la necesidad de realizar una adaptación del «saber de referencia» (Bronckart, 2007) para acompañar las primeras fases del estudio disciplinar y facilitar la construcción de conocimientos por parte de los estudiantes. Se evocó así el recurso a los manuales, fichas de cátedra y otros textos didácticos, en tanto herramientas específicas de aprendizaje, en las cuales el saber de referencia ha sido transpuesto para volverse objeto de enseñanza. En este marco, los textos didácticos son concebidos en tanto «reformulaciones», cuya intención es «hacer interpretable» por un no-especialista el saber de referencia verbalizado en los textos fundadores.

Así, el papel central atribuido por los docentes a esos textos, planteó la necesidad de emprender un estudio sistemático tanto de *sus características discursivas, como de las prácticas de lectura que los tienen como objeto*². En esta situación nos preguntamos: ¿cómo se transforma el saber de referencia que aparecía en los textos primarios cuando se «adapta» en los textos didácticos?; ¿qué elementos se conservan, cuáles se suprimen, qué elementos nuevos aparecen, qué conceptos disciplinares se mantienen? En otras palabras, este estudio está orientado por el propósito de describir las relaciones que guardan los distintos textos didácticos propuestos a los ingresantes a la Licenciatura en Ciencias de la Educación con los textos primarios correspondientes, incluidos en las bibliografías de las asignaturas que cursan.

Las conclusiones provisorias que hemos elaborado hasta el momento se refieren al corpus textual y procuran responder al interrogante vinculado con la forma discursiva en que se presenta el «saber de referencia» en el texto secundario, es decir con las eventuales transformaciones sufridas por ese saber cuya comprensión se procura facilitar. En este sentido se ha observado que en los textos secundarios analizados (ficha de cátedra y manual universitario), no existiría alteración del saber de referencia tal como es expresado en el texto primario. Por el contrario, la variación se pone de manifiesto en el desarrollo mismo del razonamiento que presenta ese saber. En efecto, el texto fundador presenta dominancia argumentativa, en tanto la reformulación del texto didáctico, de carácter explicativo, está orientada a hacer más comprensible el razonamiento desplegado en el texto

² «La lectura en el primer ciclo de la formación universitaria: los textos didácticos como reformulaciones del saber de referencia», Proyecto radicado en el Departamento de Educación e inscripto en el Programa de Incentivos (2010-2012).

primario, sin que las estrategias empleadas por el agente reenunciador modifiquen el contenido expuesto en el texto fuente. Se observa así en nuestro estudio que en el proceso de transformación el sentido se va modificando sin que se transgreda lo que Fuchs denomina «umbral de distorsión» (1994: 29). Ahora bien, aunque los textos didácticos conserven el sentido del texto primario, entendemos, desde nuestra perspectiva, que el tratamiento exclusivo del texto secundario como herramienta privilegiada de acceso al saber, implicaría vedar a los estudiantes el conocimiento y la comprensión de la lógica de construcción del saber científico, su acercamiento a los modos propios en los que cada campo disciplinar organiza el conocimiento, aspecto esencial de la formación del estudiante universitario y que sólo se pone de manifiesto en los textos fuente.

Restan aún por procesar las pruebas de lectura aplicadas a los estudiantes y sus respectivas entrevistas. El análisis de ambos corpus nos permitirá conocer algunos rasgos de las prácticas de lectura llevadas a cabo a partir de ambos géneros textuales. En este caso, las preguntas orientadoras del análisis se refieren específicamente a las modificaciones que sufre el saber de referencia cuando el sentido del texto secundario es reconstruido por los estudiantes durante la lectura.

El tercer aspecto de la práctica de la lectura conceptualizado y definido como objeto de estudio *son los conceptos propios de los «textos del saber»* que los estudiantes leen en el marco de las asignaturas; en realidad, *su proceso de comprensión*. Efectivamente, con la intención de profundizar el análisis de los procesos de apropiación conceptual propios del campo disciplinar nos propusimos estudiar *el cómo se lee en la universidad*. En este sentido debemos señalar que en el marco de la investigación sobre los textos didácticos que acabamos de reseñar, se han ido precisando algunos de los rasgos que los distinguen de los textos primarios, textos que se caracterizan –en el caso del campo de las Ciencias de la Educación– por objetos discursivos de elevado nivel de abstracción, contruidos a partir de conceptos denominados «difusos» o «teóricos» (Kozulin, 2000: 71). Estos conceptos exigen, por parte del lector, un gran esfuerzo cognitivo ya que se trata de construcciones simbólicas que corresponden a contextos también abstractos. Son conceptos que no tienen fronteras claras, límites definidos, es decir, conceptos de naturaleza relativa, para los cuales no existe una definición universalmente aceptada. Asimismo, estos conceptos se caracterizan por formar parte de un sistema de categorías relacionadas jerárquicamente, por lo que la comprensión de los planteos en ellos sustentados exige el establecimiento de relaciones y diferencias entre los distintos elementos del sistema.

En ese marco surge entonces la situación problemática que plantea la lectura y el aprendizaje disciplinar a partir de los textos primarios cuando deben ser leídos en el primer ciclo de la formación universitaria. Y específicamente dentro de esta situación nos preguntamos cuál era el nivel de comprensión que tenían los ingresantes, de estos conceptos difusos que dominan los textos que deben abordar. Así, entonces, se constituyó un nuevo objeto de estudio: los *conceptos difusos*, propios del campo del saber de las ciencias humanas y

sociales, su proceso de comprensión³. La perspectiva adoptada en este caso para el análisis fue la *descripción del proceso de apropiación conceptual, propuesta por el Marco Sociocultural*, según la cual la comprensión de los conceptos «teóricos» se lleva a cabo mediante un doble proceso de análisis y síntesis. Efectivamente, en este marco todo proceso de conceptualización estaría basado en el binomio «generalización más abstracción», que a su vez indica el movimiento: concreto - abstracto-concreto (Colinvaux, 2004).

Con la finalidad de estudiar este proceso, fue diseñada una prueba de comprensión a partir de cuyos resultados podemos avanzar que, si bien los participantes estarían habilitados para reconocer la significación abstracta de los conceptos del texto, aún no han desarrollado la capacidad de otorgarle un contenido y así poder utilizarlos en nuevas situaciones. De esta manera, sería posible afirmar que el proceso de comprensión de los conceptos del texto no ha concluido para los ingresantes que participaron en esta prueba. En términos de Vigotski podríamos decir que el proceso de conceptualización está todavía en curso, es decir, que los estudiantes aún encuentran obstáculos para operar con el nivel más elevado de abstracción del concepto, lo que pondría de manifiesto la necesidad de intervenciones específicas para completar el proceso. El trabajo sobre las particularidades de este tipo de conceptos y su funcionamiento en los géneros propios de un determinado campo disciplinar, se presenta para nosotros como una vía que nos permite abordar el estudio de la *naturaleza primordialmente verbal de los modos de conocer* que llamamos «académicos», eje central de la *Perspectiva de las Prácticas del Lenguaje* a la que adscribimos.

De esta manera entonces, quedarían expuestos los tres aspectos de la práctica de la lectura que se han constituido como objetos de estudio a partir de interrogantes planteados desde el Marco sociocultural, vinculados con *el para qué se lee, el qué se lee y el cómo se lee en la universidad*, y abordados desde tres perspectivas de estudio que entendemos complementarias con el marco original: la perspectiva de las Representaciones Sociales, la perspectiva del Interaccionismo Socio-Discursivo y la de la Psicología del desarrollo.

A modo de cierre

Nuestro propósito en este artículo ha sido el de explicitar tanto los fundamentos de la perspectiva teórica adoptada en el área de *Prácticas de Lectura y Escritura en las Actividades Académicas*, como el proceso en el cual los diversos aspectos de las prácticas del lenguaje escrito se fueron constituyendo en objetos de estudio y enseñanza en el marco de las distintas actividades de docencia, investigación y extensión propuestas en el área.

³ «La lectura de textos teóricos en el ingreso a la universidad» Trabajo Final de la carrera de especialización en Procesos de Lectura y Escritura (UBA, FFy LL), dirigido por la Dra. Adriana Silvestri.

En este sentido es preciso destacar que todas estas actividades están orientadas a favorecer prácticas de enseñanza y aprendizaje del lenguaje disciplinar en las que se supere la concepción de una mediación docente limitada a la simple transmisión de instrucciones de lectura o escritura, como así también la mera enunciación del contenido conceptual del texto a producir o comprender.

Finalmente es importante reiterar que, desde nuestra perspectiva, las «habilidades generales» de lectura y escritura no aseguran por ellas mismas el aprendizaje de los contenidos disciplinares, sino que son necesarias intervenciones didácticas específicas, basadas en las particularidades que las prácticas del lenguaje escrito revisten dentro de cada disciplina. En otras palabras, entendemos, tanto desde nuestro marco conceptual como a partir de los resultados de nuestras investigaciones, que para asegurar una mayor posibilidad de ingreso y permanencia en la universidad, los estudiantes universitarios deben aprender no solo cuestiones lingüísticas, discursivas o estratégicas, sino, sobre todo, las prácticas de lectura y de escritura propias de la comunidad disciplinar, que produce y comunica los saberes a través de determinados funcionamientos discursivos.

Bibliografía

- ABRIC, J. et al. (1994) *Pratiques sociales et représentations*. Paris, PUF.
- BAJTÍN, M. (1982) *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI Editores.
- BENVEGNÚ, A.; GALABURRI, M.L.; PASQUALE, R. y DORRORIZOROM, I. (2001) (comp.) *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*. Publicación de la División de Pedagogía Universitaria y Capacitación Docente del Departamento de Educación de la UNLu. Versión digital www.unlu.edu.ar/redcom/libro/htm
- BRONCKART, J. P. (1996) *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- _____ (2007) *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- COLINVAUX, D. (2004) «Formación de conceptos». En CASTORINA y DUBROVSKY (comp.) *Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde la obra de Vigotski*. Argentina, Novedades Educativas. pp. 51-66.
- CHARTRAND, S. y BLASER, C. (2006) «Fonction épistémique des genres disciplinaires scolaires: prolégomènes à un champ de recherches». En SCHNEUWLY, B. y THEVENAZ TH. (ed.) *Analyses des objets enseignés. Le cas du français*. pp. 179-194 Bruxelles, De Boeck.
- DELCAMBRE, I. y D. LAHANIER-REUTER (2010) «Les littéracies universitaires : influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit» *Diptyques*, n° 18 disponible en www.forumlecture.ch 3/2010

- FUCHS, C. (1994) *Paraphrase et énonciation*. París, OPHRYS.
- HERNÁNDEZ ROJAS, G. (2005) «La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico cultural». *Perfiles educativos [on line] 2005 vol.27, n° 107*, pp. 85-117. Disponible en <http://scielo.unam.mx/scueki.php>
- JODELET, D. (1989) «Représentations sociales: un domaine en expansion». En JODELET, D. (dir.) *Les représentations sociales*. Francia, PUF, pp. 31-61.
- KOZULIN, A. (2000) *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. España, Paidós.
- LEMKE, J. (1997) *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. España, Paidós.
- OLSON, D. (1998) *El mundo sobre el papel*. Barcelona, Gedisa Editorial.
- POLLET, M-C. (2001) *Pour une didactique des discours universitaires*. Bélgica, De Boeck Université.
- SILVESTRI, A. (1994) «Bajtín y Vigotski: teoría del enunciado y concepción socio-cultural del psiquismo». En DEL RÍO et al. (comp.) *Explorations in socio-cultural studies. Vol I: Historical and theoretical discourse*, Infancia y Aprendizaje, Madrid. pp. 213-219.
- _____ (2000) «Los géneros discursivos y el desarrollo del pensamiento. Un enfoque sociocultural». En DUBROVSKY, S (comp.) *Vigotski. Su proyección en el pensamiento actual*. Ediciones Novedades Educativas, Argentina, pp. 87-95.
- _____ (2001) «Dificultades en la producción de la argumentación razonada en el adolescente: las falacias de aprendizaje». En MARTINEZ, M. (comp.) *Aprendizaje de la argumentación razonada. Volumen 3*, Cátedra Unesco para la lectura y la escritura en América Latina, Cali. pp. 29-47.
- VIGOTSKI, L. (1977) *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires, La Pleyade.
- _____ (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Grupo Editorial Grijalbo.
- _____ (1995) *Pensamiento y lenguaje*. Nueva edición a cargo de Alex Kozulin. España, Paidós.
- WERTSCH, J. (1985) «La médiation sémiotique de la vie mentale: L.S. Vigotski et M.M. Bakhtine». En SCHNEUWLY y BRONCKART (dir.) *Vigotski aujourd'hui*. Delachaux & Niestlé, Lausanne, pp. 139-168.
- WERTSCH, J. (1998) *La mente en acción*. Buenos Aires, Aique.

María Ignacia Dorronzoro: Especialista en Procesos de Lectura y Escritura. Docente - investigadora del área de Prácticas Académicas del Lenguaje. Departamento de Educación, UNLu. mignaciak@gmail.com

Clasificar, seleccionar y prescribir roles sociales: imbricaciones entre biotipología, psicotecnia, psicopedagogía y medición de la inteligencia en Argentina (1930-1943)

José Antonio Gómez Di Vincenzo
Aceptado Septiembre 2013

Resumen

El programa eugenésico argentino entre 1930 y 1943 incluía una serie de tecnologías sociales aplicadas en distintos ámbitos entre los que se destacaban la ficha biotipológica escolar y su articulación con la psicotecnia, los test de medición de inteligencia y la psicopedagogía. Estos eran, en el imaginario eugenista, los principales instrumentos para relevar datos y prescribir no sólo una educación acorde a las aptitudes relevadas a partir del examen realizado sino, también, el futuro desempeño laboral y/o profesional de los alumnos.

El propósito de este artículo es describir cómo se imbrican los estudios de medición de la inteligencia y la aplicación de test con las distintas propuestas de implementación biotipológica y eugenésica; así como, analizar los matices, tensiones y particularidades del discurso biotipológico y su articulación con la psicopedagogía.

Palabras clave: biotipología – psicotecnia – pedagogía - test de inteligencia - eugenesia

Abstract

Between 1930 and 1943, the Argentine eugenics program included a number of social technologies applied in different fields which highlighted the school biotypological tab and its articulation with the psychotechnics, IC tests and educational psychology. These were, in the imaginary eugenicist, the main instruments to collect data and prescribe not only an education according to skills relieved from examination but also, the future job performance and / or professional roles of students.

The purpose of this article is to describe how studies overlap EC test and the test application with different implementation proposals biotypological and eugenics, as well as analyze the nuances and particularities tensions of biotypological discourse and their articulation with psychoeducation.

Key words: biotypology - psychotechnics - pedagogy - IQ test - eugenics

Introducción

Durante los últimos años, destacados investigadores han estado estudiando un conjunto de conocimientos e ideas propias de una pléyade de intelectuales que militaron en las instituciones eugenésicas del país y su influencia en las élites gobernantes. Son fundamentales los aportes de Palma (2002), Miranda y Vallejo (2005, 2007), sólo por nombrar los trabajos más importantes realizados en Argentina.¹ Gracias a estos abordajes son conocidas las tecnologías sociales y médicas asociadas al programa eugenésico, propuestas con el objeto de resolver, teórica y prácticamente, la tensión entre homogeneización cultural de la población y la formación y diversificación laboral. Se destacan entre otras: el certificado médico prenupcial, el control diferencial de la concepción, la esterilización de individuos o grupos, el aborto eugenésico y el control de la inmigración.

Pero también, se impulsó insistentemente, especialmente en período estudiado y gracias a la impronta de la Asociación Argentina de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social (en adelante, AABEMS), el fichado biotipológico de la población escolar² y su articulación con los aportes de la psicotecnia, la psicopedagogía y el empleo de test de inteligencia.

¹ Han sido publicados también numerosos estudios sobre el movimiento eugenésico en distintos países. Véase, entre otros: Álvarez Peláez (1985, 1988, 1999); Chorover (1979); Glick, Th., Puig-Samper, M. y Ruiz, R. (edit) (2001); Kevles (1995); Romeo Casabona (edit.) (1999); Stepan (1991) o Suárez y López Guazo (2005).

² El modelo de ficha biotipológica escolar es presentado por el Dr. Rossi (1936), principal biotipólogo argentino, en el número 60 de la revista *Anales* con el objeto de ilustrar al lector sobre sus alcances y principales características. En 1934, como antecedente a la ficha biotipológica Rossi había propuesto una ficha eugénica de evaluación de la fecundidad para ser utilizada en diversas maternidades. En dicha ficha se relevaban datos filiatorios y factores ambientales junto con distintos tipos de valores antropométricos y temperamentales. Tras su paso por Italia para profundizar sus estudios biotipológicos, Rossi tomó como referente la ficha biotipológica propuesta por su maestro, el Dr. Nicola Pende, padre de la biotipología. Para llevar a cabo el fichado biotipológico, se solicitaba la respuesta a 298 ítems a los que se agregaban, en el caso de los anormales psíquicos, otros 60. La ficha se divide en distintas secciones cada una de ellas destinadas a relevar una serie de datos empíricos a partir de los cuales, caracterizar al alumno. Para profundizar, el lector puede consultar Palma y Gómez Di Vincenzo (2009).

La biotipología constituye un área especial de investigación que se diferencia de las doctrinas constitucionalistas clásicas por centrarse en el estudio de los biotipos somáticos y psíquicos humanos, apelando a otros principios y métodos, extendiendo sus aplicaciones prácticas más allá de los límites que había sugerido la medicina constitucional pero siempre tomando aquellos estudios como valiosos referentes. Se sostiene, específicamente, que es posible establecer una clasificación de los sujetos a partir de determinadas características (anatómicas, fisiológicas), manifestaciones de orden hormonal, humoral, factores genéticos, ambientales y aspectos neuropsicológicos y que existe una relación entre el biotipo y ciertos rasgos temperamentales, aptitudinales y morales del sujeto (Pende, 1947).³

La psicotecnia, por su parte, consiste en el estudio de los problemas psíquicos inherentes al desarrollo de tareas específicas con el objeto de realizar una adecuada selección o prescripción de roles futuros. Según el diccionario de la Real Academia Española, la psicotecnia es la «*rama de la psicología, que con fines de orientación y selección tiene por objeto explorar y clasificar las aptitudes de los individuos mediante pruebas adecuadas*». Incluye el estudio y la implementación de una batería de test cuyo objeto es indagar ciertas aptitudes psicológicas especiales del individuo y averiguar lo que lo caracteriza desde el punto de vista psicológico con respecto a los demás.

En articulación con la psicotecnia (o psicotécnica), la biotipología cumplía un rol central en cuanto a la implementación de complejos fichados a partir de los cuales relevar aptitudes individuales y establecer diagnósticos eugénicos y prescripciones de roles laborales. Entre los test psicotécnicos, cumplían un rol importante los que se empleaban para medir la inteligencia. Los aportes de la psicotecnia y, especialmente, los datos aportados por los test que servían para medir el cociente intelectual eran considerados imprescindibles por un conjunto de pedagogos ligados al programa eugenésico, preocupados por establecer un diagnóstico preciso de las capacidades de los alumnos, sus posibilidades de aprendizaje y el desarrollo de roles a futuro.

En este artículo centraremos nuestra atención en el período que se extiende desde 1930 – año en que arriba a la Argentina el creador de la biotipología, Dr. Nicola Pende, con el propósito de presentar sus investigaciones en el ámbito académico local– hasta 1943, año

³ La escuela biotipológica argentina se inspira en la italiana, concretamente, en las investigaciones realizadas por el Dr. Nicola Pende en el Instituto Biotipológico Ortogenético de Génova. La influencia de Pende en la AABEMS es sumamente importante, siendo uno de los principales tópicos que inculcó en sus discípulos autóctonos el de la importancia de articular su biopedagogía (biotipología aplicada a las prácticas educativas) con los estudios llevados a cabo en el campo de la psicología y la psicopedagogía para efectuar la tarea de orientar la educación a cada necesidad y definir los futuros roles de los alumnos como trabajadores. Entre los principales trabajos de Pende se encuentra el *Tratado de Biotipología Humana* publicado por Salvat Editores y traducido al español por los Drs. Boccia y Rossi, los más altos representantes de la biotipología en Argentina. El tratado incluye un capítulo dedicado a la Biopedagogía o aplicación de la biotipología al campo de la pedagogía.

en que ocurre la absorción de la AABEMS por parte de la Secretaría de Salud de la Nación. Este período concuerda con el auge de la biotipología en el país siendo a su vez, la fase en la que se da la más fuerte imbricación entre dicha disciplina, la psicotecnia, el discurso eugenésico y la educación. Dicho de otra manera, es dentro de esta etapa cuando se encuentran dadas todas las condiciones para que este complejo entramado de saberes se articule dentro del programa eugenésico. La escuela se constituía, desde el imaginario eugenista de la época (gracias a la masificación de la matrícula que se opera por entonces), en una plataforma ideal para biotipificar a toda la población, realizar test de cociente intelectual y trazar, a partir de los datos relevados, el diseño de las políticas eugenésicas para la prescripción de roles sociales y la planificación de intervenciones pedagógicas acordes y funcionales a los fines previstos por la AABEMS.

La cuestión acerca de la medición de la inteligencia por medio de test específicos y sus posibles aplicaciones en el campo de la pedagogía atrajo la atención de los eugenistas de la AABEMS por dos razones diferentes. Por un lado, estos estudios eran relevantes, dado sus vínculos con las incipientes investigaciones psicopedagógicas que procuraban aportar estrategias a las prácticas pedagógicas acordes a los rendimientos, constituyéndose en sí mismas como una herramienta para la disposición de roles sociales. Por otra parte, la medición de la inteligencia ocupaba un lugar destacado en el campo de la orientación profesional y la selección de personal, indicando qué es capaz de hacer cada individuo y qué roles podría desempeñar a futuro. En este sentido, este tipo de cuestiones se insertan como un nexo entre el ámbito pedagógico y el laboral, siendo de vital importancia la ampliación de este tipo de estudios para el control social. Los aportes de la psicología experimental y la psicopedagogía pasaron a constituir áreas claves de articulación con la biotipología y los test, una tecnología de relevamiento de datos destacada dentro de la ficha biotipológica escolar.

El propósito de este artículo es describir cómo se imbrican los estudios de medición de la inteligencia y la aplicación de test con las distintas propuestas de implementación biotipológica y eugenésica; así como, analizar los matices, tensiones y particularidades del discurso biotipológico en su articulación con la psicopedagogía.

La inteligencia, la obsesión por la medida y la selección de los más aptos

La medición de la inteligencia se encuentra estrechamente ligada al programa eugenésico desde fines del siglo XIX, fundamentalmente en relación con el debate entre las posiciones hereditaristas y ambientalistas. Dicha discusión giraba en torno a dos polos opuestos: en uno se encontraban aquellos que consideraban que las diferencias entre los individuos (diferencias entre las cuales la inteligencia constituía una categoría de especial importancia) procedían de la herencia biológica; en el otro, quienes pensaban que era el ambiente cultural y la educación quienes condicionaban las diferencias. Por supuesto, había posiciones intermedias que discurrían en alguna combinación proporcional entre lo heredado y lo

estrictamente ambiental. Según López Cerezo y Luján López (1989), es posible, entonces, sostener la existencia de dos programas más o menos divergentes: el programa hereditarista y el programa ambientalista.

Galton (1884), por ejemplo, defendía la tesis hereditarista y racista. Sostenía que,

No podemos sino concluir que la herencia predomina con mucho sobre el medio. [...] La existencia de un individuo naturalmente dotado de grandes cualidades puede deberse bien a su condición de ejemplar excepcionalmente bueno de una raza pobre, o bien a su condición de ejemplar medio de una raza buena [...] la propia base de la actividad de la mente humana depende de la raza (p. 172).

Galton diseñó dos clases de instrumentos estadísticos con el objeto de obtener información pertinente a la práctica eugenésica. Por un lado, una serie de test para relevar las diferencias de capacidad; por otro lado, métodos de análisis de datos obtenidos.

No obstante, es con Alfred Binet que surgen los modernos test de inteligencia. Éstos, que luego pasaron a denominarse test de cociente intelectual, sirvieron al programa hereditarista, aunque Binet nunca adhirió a dicha corriente. Al diseñar una batería de pruebas con el objeto de medir la inteligencia, su objetivo era, simplemente, detectar alumnos con problemas de desempeño escolar con el objeto de poder implementar una práctica pedagógica especial, para así poder ayudarlos.

Binet elaboró una serie de tareas y atribuyó a cada una de ellas un rango de edad, la cual se definía como aquella que un niño normal podía desempeñar. Los niños comenzaban por el primer nivel e iban avanzando, sucesivamente, hacia los niveles más altos, hasta encontrar una que no pudiera ser realizada. Su edad mental se calculaba conforme a la que coincidía con la última tarea realizada correctamente, mientras que su nivel intelectual real se obtenía restando a esa edad mental, su edad cronológica.⁴ Aquellos alumnos cuyas edades mentales resultaran muy inferiores a sus edades cronológicas serían quienes merecerían cierto tipo de atención especial.

Para Binet, las mediciones de ningún modo planteaban una situación innata o permanente. Tampoco, su objetivo era establecer jerarquías. Su propósito era, más bien, mejorar los rendimientos de los alumnos con dificultades de aprendizaje, a partir de una práctica pedagógica especializada, sin rotular sus dificultades como incapacidades innatas. Binet se ocupó de aclarar su punto de vista porque conocía el peligro de que su instrumento fuera

⁴ En 1912, el psicólogo alemán Stern (1871-1938), retomando los estudios realizados por Binet, sostuvo que la edad mental debía dividirse por la edad cronológica y multiplicarse por 100.

manipulado y utilizado en defensa de la postura hereditarista, o como excusa cómoda por parte de los maestros, para justificar el bajo rendimiento de algunos alumnos, convirtiendo a los test en una suerte de profecía autocumplida o «Efecto Pigmalión».

La demanda de habilidades técnicas y la incorporación de pautas y valores específicos que provoca la creciente industrialización en los Estados Unidos y Europa Occidental contribuye a la creación e implementación de sistemas educativos que apuntan a universalizar la educación para que los alumnos puedan desarrollar las capacidades necesarias para desempeñar sus futuros roles laborales dentro del estado industrial en desarrollo. Adquiere, entonces, una importancia singular la identificación y el relevamiento de dichas capacidades, a fin de configurar una debida asignación de recursos humanos, atendiendo a la división de trabajo intelectual y manual propia del proceso de producción vigente.

Puede sustentarse, junto con Palma (2002), que los temores de Binet no eran infundados. En efecto, el objeto de sus estudios fue trastocado por los psicólogos hereditaristas norteamericanos quienes creían firmemente que con los test de cociente intelectual medían la inteligencia como entidad heredada y elaboraron argumentos en los que mezclaban frecuentemente lo innato y lo adquirido culturalmente. De este modo, el cociente intelectual indicaba el lugar que cada sujeto ocuparía en el orden social.

Desde el punto de vista hereditarista se defendió, entonces, la idea de que las desigualdades sociales dependen en gran medida de una facultad concreta, identificable y medible, vía la implementación de test, denominada inteligencia. A partir de esta medición puede establecerse un orden jerárquico entre los sujetos, diferenciando aquellos que poseen un mayor grado de inteligencia de aquellos que poseen menos. La inteligencia es heredable, de aquí que al ser las diferencias sociales también heredables, sea posible saber, con cierto grado de anticipación, qué lugar ocupará cada individuo en la escala social. Los hereditaristas se ocuparon en mostrar que aquellas cuestiones valoradas por la sociedad occidental (por lo general, relacionadas con aquello evaluado como exitoso el lucro, la ganancia de bienes materiales, etc.) dependían de la inteligencia y además, buscaron demostrar que la inteligencia no varía según la influencia del medio sociocultural. Como sugiere Palma (2002), para ello utilizaban entrevistas en las que indagaban historias individuales y familiares, el análisis de gemelos con el fin de investigar acerca de las influencias del medio social, el cálculo de heredabilidad de las puntuaciones de cociente intelectual, etc.⁵

Por el contrario, desde una posición ambientalista, se buscaba analizar las conductas inteligentes complejas, descomponiéndolas en procesos y determinaciones más simples, de modo tal que se hicieron visibles claramente los métodos de enseñanza que actúan en

⁵ Para ampliar sobre el rol de los test de CI en el programa hereditarista, el lector puede consultar Gould (1988) *La falsa medida del hombre*, Buenos Aires: Ediciones Orbis.

dichos procesos, para así tratar de mejorar dichos métodos e incorporarlos a programas cuyo fin es mejorar el rendimiento intelectual. Desde la mirada ambientalista, la inteligencia no es innata ni inmóvil. La misma puede desarrollarse gracias a la intervención de un programa educativo específico.

Como quiera que sea, existe lo que puede considerarse una derivación del programa hereditarista de la inteligencia y que se plasma en la práctica educativa bajo el rótulo de optimización de la capacidad productiva de la mano de obra en función de la creencia de que existen ciertas características heredables, entre las cuales la inteligencia ocupa un lugar central. Esta variante, íntimamente ligada a la práctica pedagógica, ha tenido diferentes formas de implementación concreta, siempre bajo la apariencia de una manera de tornar eficiente la organización de la experiencia educativa. En realidad no se trata solamente de lograr un mayor grado de organización sino, también, de procurar una verdadera clasificación de los sujetos, aptitudes laborales y distribución de roles sociales. En este sentido, como expresa la introducción del presente trabajo, es importante estudiar cómo dicho discurso se imbrica con la biotipología escolar en el pensamiento de los principales exponentes del movimiento eugenésico argentino.

Al mismo tiempo, es necesario tener presente el marcado eclecticismo (que conjugaba hereditarismo y ambientalismo) característico del movimiento eugenésico en Argentina. Son este eclecticismo y los diferentes posicionamientos ideológicos reinantes dentro mismo de la AABEMS, los que promovieron una serie de debates acerca del rol de los test psicopedagógicos dentro del programa. En efecto, algunos eugenistas, como Víctor Mercante, centraban su interés en la psicología experimental, la pedagogía y la psicotécnica viendo la biotipología, solamente, como un importante complemento. Estos chocaban con los biotipólogos encabezados por el Dr. Rossi, para quienes tanto la psicología aplicada a la pedagogía, como la psicotécnica, deberían articularse dentro del paraguas más amplio de la biotipología, disciplina cardinal dentro del programa eugenésico. Veamos esto en detalle.

La educación de los futuros obreros y profesionales argentinos desde la mirada eugenista

La estrecha relación entre investigación psicopedagógica, la biotipología y el programa eugenésico en Argentina no podría comprenderse en profundidad sin considerar la figura del Prof. Víctor Mercante.

Mercante cursó el magisterio en la Escuela Normal de Paraná. Su afán por conocer las distintas corrientes de pensamiento europeas en disciplinas tales como filosofía, psicología y biología, lo llevó a profundizar en diferentes campos, inclinándose hacia el positivismo y el experimentalismo. Desde su punto de vista, la educación debía basarse en la observación y la experimentación y su objeto debía ser preparar a los niños para la vida. Aspiraba a lograr una educación práctica y utilitaria que brindara al educando las herramientas realmente importantes para desempeñarse en su vida como adulto. Por pedido de Joaquín V. González,

organizó la Sección Pedagógica en la Universidad de La Plata, base de la actual Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Se desempeñó como Inspector General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación.

Entre sus principales trabajos encontramos: *Museos escolares argentinos y la escuela moderna*, *Metodología*, *Cultivo y desarrollo de la aptitud matemática del niño*, *Maestros y educadores*, y una serie de artículos publicados, por ejemplo, en revistas como Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines y los Anales de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social, principal órgano de difusión de la AABEMS. Dussel (1993) sostiene que el pedagogo insistía en la fundamentación científica de la educación, pero siempre teniendo en cuenta las necesidades de la enseñanza.

Víctor Mercante es considerado uno de los más importantes representantes del normalismo en Argentina. Fue Director General de Escuelas de la Provincia de San Juan, donde en 1891 fundó el primer laboratorio de psicofisiología experimental. Posteriormente, trabajó como Director de la Escuela Normal de Mercedes en Buenos Aires, hasta ser convocado por Joaquín V. González para dirigir la sección de pedagogía en la Universidad Nacional de La Plata (Carli, 2005; Puiggrós, 1990).

El positivismo jugó un papel central en la conformación de la pedagogía nacional acompañando la consolidación de la Escuela Normal. Mercante fue un importante representante de la corriente positivista que buscó, mediante la investigación científica en el campo de la psicología y la biología humana, tras exhaustivos trabajos de observación y recolección de datos, elaborar una pedagogía científica. Para este pensador, el método constituía la parte más importante de la pedagogía y su función era conducir hacia el aprendizaje. En lo profundo de su discurso acerca de la infancia puede encontrarse, como eje articulador, una concepción del niño como salvaje y la invención de un dispositivo que sea capaz de disolver ese estatus primitivo (Carli, 2005).

Víctor Mercante colaboró con la elaboración de la propuesta de reforma global del sistema educativo, la reforma Saavedra Lamas, cuya implementación duró pocos meses y fue revocada por el gobierno de Hipólito Yrigoyen. Es preciso recordar que se trataba de la creación de un ciclo escolar intermedio de tres años de duración entre la primaria y la secundaria que procuraba diversificar la propuesta de formación, teniendo en cuenta las vocaciones de los alumnos, haciendo hincapié en la formación práctica. Mercante sostenía que la formación técnica y profesional permitía cultivar las aptitudes a partir de actividades prácticas para, así, unir el pensamiento con la acción. Para el pedagogo, la introducción del trabajo manual permitía sublimar las tendencias naturales del adolescente (Dussel, 1993).

Coherentemente con su perspectiva político-educativa, Mercante puso en funcionamiento mecanismos de clasificación de escolares, distinguiendo aquellos que podían desarrollar la

inteligencia necesaria para llevar a cabo las funciones superiores en la sociedad de aquellos que, por sus características intelectuales más deficientes, debían ocuparse de las tareas manuales. Para los primeros, como hemos visto, se encontraba a disposición una red de escolaridad larga que los llevara a los estudios superiores. Para los segundos, una red de corto alcance que les permitiera adquirir los conocimientos necesarios sólo para desempeñar trabajos manuales de escasa complejidad. De aquí, el apoyo dado por Mercante a la propuesta de escuela intermedia que implementara Saavedra Lamas. Mercante hacía sólo una excepción al sostener que existía un tercer grupo de sujetos con inteligencia superior, para los cuales debía disponerse una educación especializada y de élite.

Dussel (1993), sostiene que los principales ejes temáticos abordados por Mercante en sus estudios psicopedagógicos fueron determinar:

- La edad propicia para comenzar los estudios.
- Las crisis de comportamiento.
- Las capacidades de enseñar del futuro maestro y maestra.
- Los métodos propicios para desarrollar la enseñanza.
- Los efectos diferenciales que la cultura puede ejercer sobre el aprendizaje de los alumnos.
- Las aptitudes de los niños y niñas según raza, edad y sexo para el aprendizaje.

Para llevar a cabo estas clasificaciones, Mercante diseñó una batería de dispositivos de medición que, desde su perspectiva, le permitían obtener una serie de datos acerca de las capacidades intelectuales. Tal vez el más representativo sea el *intelectómetro*; pero también formaban parte del conjunto, el *osmómetro*, el *craneocefalógrafo*, el *hafimicroesteriómetro*, el *acúmetro electromagnético* y el *yaquiantropómetro*. Toda esta compleja madeja de dispositivos actuó como punto de apoyo en la práctica con la que Mercante materializó sus perspectivas teóricas y una serie de tecnologías sociales aplicadas sobre los niños y jóvenes, como veremos, recibiendo el apoyo de la AABEMS (Vallejo y Miranda, 2005).

Como señala Dussel (1993), Mercante, durante su estancia en el interior del país, se inclina hacia la psicología preocupado por solucionar ciertas dificultades de conducta y comportamiento infantil y adolescente. En efecto, la visión del niño como pequeño salvaje se articula con la lectura de diversas fuentes: Comte, Binet y Lombroso. La tesis del estado primitivo de la infancia se articulaba, también, con la de la articulación filogenética y ontogenética.

Así, Mercante sostuvo que la educación debía seguir los pasos que responden al orden natural partiendo desde una primera fase primitiva, reproduciendo la historia comitiana de la

humanidad (Carli, 2005).

Lentamente, Mercante fue construyendo una perspectiva pedagógica influenciada por el herbartianismo con el eje puesto en el educador y en el método que permitiera prescribir la acción pedagógica homogénea. Pero también, se dejó influenciar por la psicología experimental de Wundt y Münsterberg, las investigaciones de Binet y Terman sobre la inteligencia y los estudios de la vida infantil del norteamericano Stanley Hall.

De la lectura de todo este corpus teórico y como resultado de su experiencia docente y sus observaciones de casos, extrajo el material con el cual iría construyendo una perspectiva propia. Concretamente, pensaba que los trastornos conductuales podían abordarse teóricamente y comprenderse mejor, estudiando la acción conjunta de la herencia individual y el medio físico, social y escolar. Sin embargo, se mantuvo aferrado al innatismo positivista al sostener que la estructura psíquica era hereditaria y que el objetivo de la educación era desarrollar las potencialidades determinadas desde el nacimiento.

Desde esta perspectiva, conocer el cociente intelectual y las aptitudes del alumno era central a la hora de diseñar una educación específica según el caso. Es por este motivo que se preocupó por clasificar a los alumnos según sus aptitudes y capacidades de aprendizaje.

Entonces, por un lado, tenemos la idea de partir de lo dado, puesto que es lo heredado aquello que define las posibilidades; pero, por otra parte, surge la necesidad de corregir y encauzar, para que lo dado se desarrolle hacia un fin predeterminado sin que medien desvíos injustificables. En efecto, en el discurso pedagógico de Mercante se articulan dos enunciados con la tesis del salvajismo infantil: la reubicación del niño en la sociedad y el fenómeno de la recapitulación de la filogénesis en la ontogénesis (Carli, 2005).

Para el pedagogo argentino, la psiquis es heredada de padres y abuelos. A partir de lo heredado, es que actúa la educación desarrollando al máximo las potencialidades determinadas. Desde su óptica, las capacidades individuales no se encuentran igualmente distribuidas. Por lo tanto, una educación que aspirara a la igualdad de los ciudadanos contradiría la diversidad natural que se encuentra presente en los individuos. La herencia es la que marca el camino, dado que sólo puede desarrollarse lo que se tiene por desarrollar.

Carli (2005) sostiene que el marcado innatismo y el acento puesto en las cuestiones hereditarias fueron llevando a Mercante hacia posturas más prescriptivas, a pensar en la práctica pedagógica como acción disciplinadora del estilo descrito por Foucault (2002), puesto que el castigo corporal era visto por el pedagogo como ineficaz pedagógicamente y a establecer clasificaciones de alumnos en función de las sus características psíquicas.

A partir de estos supuestos, Mercante construye una propuesta pedagógica como herramienta de la reforma y el control social con la cual se podía encauzar, corregir y combatir las desviaciones: la paidología.

Llegado a este punto, no es difícil ver cómo la paidología era funcional y consecuente con el discurso de la AABEMS, al menos en los puntos más generales y sobre todo, acordando con los eugenistas más cercanos a las posturas hereditaristas. Pero también, es posible detectar ciertos puntos de quiebre entre ambos discursos, puesto que, como sugiere Carli (2005), la acción pedagógica en Mercante tenía un fuerte componente psicológico dada la influencia de la psicología experimental en su obra pero también, la de Charcot y Bernheim y Janet en torno de la hipnosis y la sugestión. Disciplinas estas últimas que lo alejarían de la biotipología o, al menos, marcarían cierta distancia epistemológica respecto a la misma.

Retomaremos este punto más adelante. Sin embargo, a partir de lo expuesto, podemos anticipar que Mercante contaba con herramientas lo suficientemente desarrolladas para ser ellas mismas, por derecho propio, las encargadas de realizar el trabajo eugenésico. Un cúmulo de saberes y un conjunto de técnicas de indagación muy potentes que bien podían competir, antes que complementarse, con la biotipología.

La paidología y su impronta en el movimiento eugenésico argentino

Como se ha señalado, Mercante entendía que la psicología brindaba herramientas de vital importancia y que sus aportes debían ser tenidos en cuenta en el ámbito pedagógico. Es por este motivo que el profesor creó una nueva disciplina centrada en el estudio del niño en situación de aprendizaje a la cual denominó paidología o estudio del alumno.

El laboratorio de paidología fue fundado junto con la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata en 1915, gracias al apoyo de Joaquín V. González. El mismo contaba con la escuela de aplicación de la universidad que aportaba más de 3000 alumnos para la experimentación. Siguiendo a Dussel (1993), podemos sostener que en dicho laboratorio encontramos al mismo tiempo, una psicología basada en la anatomía y la fisiología, como lo eran la craneología y la frenología del siglo XIX y otra psicología más autónoma, aunque ambigua, centrada en el estudio de los equilibrios dinámicos del individuo en el ámbito intelectual, volitivo y afectivo. El laboratorio impulsó, gracias a las investigaciones que se desarrollaron en su seno y el requerimiento de nuevos marcos teóricos, la introducción en nuestro país de autores tales como Binet, Hall, Freud, Claparède y Piaget.

Mercante siguió sosteniendo una postura hereditarista destacando el uso de una «ficha o boletín biográfico» como instrumento para rastrear los antecedentes familiares y las características individuales. Para Mercante, el maestro debía contar con instrumentos que le permitieran diferenciar del colectivo de alumnos los tipos, tomando aportes clasificatorios de Lombroso, para así prescribir prácticas educacionales comunes a cada uno de estos tipos (Carli, 2005).

Sus puntos de contacto con el programa eugenésico acercaron al pedagogo a la AABEMS. Allí cubrió el cargo de Consejero Titular de Sección de Educación, siendo un activo colaborador desde su fundación. Mercante publicó en los Anales de Biotipología, principal órgano de difusión de la AABEMS, una serie de artículos titulados «La Investigación Psicopedagógica y los Test»⁶ en los que daba cuenta de los resultados de su trabajo en el campo de la psicopedagogía.

Es posible trazar, entonces, ciertos puntos de contacto entre la postura pedagógica adoptada por Mercante, su militancia como eugenista y el programa sostenido desde la AABEMS. Para los miembros de la AABEMS el trabajo del Mercante en el campo de la pedagogía constituía un importantísimo aporte, al diagnosticar el estado de la población infantil. Hemos visto que Mercante sostuvo las tesis hereditaristas y un complejo entramado de saberes e influencias comunes a todos los eugenistas argentinos. Al leer los aportes de Víctor Mercante en los Anales inferimos que mantuvo una posición muy clara dentro de la AABEMS, dando cuenta de la importancia de su psicología.

Mercante adhirió a los aspectos más generales del programa eugenésico de la AABEMS, contribuyendo a la tarea eugénica con el aporte de estudios craneométricos y psicopedagógicos. Como él mismo sostenía, «*el programa de la Asociación es vasto y en él cabe un capítulo de Psicopedagogía*».

Rossi, el principal referente del biotipología argentina, reconoció la tarea llevada a cabo por Mercante en el campo de la eugenesia y veía al pedagogo como «un Biotipólogo entre los pedagogos y el Pedagogo entre los Biotipólogos» (Rossi, 1934: 2). En un artículo publicado en Anales tras la muerte de Mercante, el Dr. Rossi dirá que:

Víctor Mercante fue el educacionista argentino más discutido y ponderado fuera del país. Y fue de los nuestros desde la primera hora, pues su genial inteligencia, inmediatamente se percató del significado verdaderamente revolucionario que implicaba la conexión de la Biotipología con la moderna educación integral del niño (Rossi, 1934: 2).

Rossi sostendrá también allí que Mercante,

[...] debió rectificar más de un concepto por él mismo sustentado en su labor de investigador y de estudioso durante tantos años [...] que supo abrazar con calor y entusiasmo esta nueva orientación [por la biotipología, JAGD] que la ciencia médica viene a prestar a la ciencia de la educación (Rossi, 1934: 2).

⁶ Se trata de un total de cuatro artículos. El primero de ellos fue publicado en el N° 10 de Anales, en agosto de 1933.

De algún modo, lo que el biotipólogo parece querer consignar en su artículo publicado tras la muerte de Mercante, es que el famoso pedagogo hubiese estado dispuesto a subsumir su psicopedagogía y paidología a la biopedagogía pendeana.

Como quiera que sea, lo cierto es que Mercante mantuvo su posición tratando de defender la legitimidad de sus aportes en el campo de la psicopedagogía y la psicotecnia y procurando instalarlos como herramientas de pleno derecho para la prescripción de roles sociales.

Pero más allá de la disputa por el protagonismo en el campo académico, existía entre el biotipólogo y el pedagogo un abismo epistemológico insalvable. Mercante entendía que la psicología experimental (incluyendo la psicotecnia y la medición de inteligencia) brindaba herramientas de vital importancia para la prescripción de roles sociales y que sus aportes debían ser tenidos en cuenta en el ámbito pedagógico. Es por este motivo que el profesor creó esa nueva disciplina centrada en el estudio del niño en situación de aprendizaje, la paidología o estudio del alumno.

La paidología parte del supuesto de que en todos los sujetos los aparatos psíquicos son idénticos y funcionan de la misma manera dado que se desarrollan a partir de una base biológica que es la misma en todos los seres humanos. Según Talak y García (2004), el conocimiento psicológico de los niños y adolescentes con el fin de mejorar las prácticas educativas no tenía como propósito destacar las diferencias individuales sino más bien el colectivo estudiantil. A diferencia de las aplicaciones de test planificadas por Galton, en las que se destacaban las diferencias específicas de los individuos respecto a una población, Mercante, siguiendo a Hall, se basaba en la recolección de información llevada a cabo por docentes de grandes o pequeñas poblaciones infantiles estableciendo una media. La biotipología pendeana opera en sentido contrario. Sostiene que los individuos actúan según ciertas características específicas al biotipo individual no siendo posible encontrar un sujeto igual a otro en lo referente al plano orgánico funcional ni psíquico. El sujeto individual es el punto de partida para todo diagnóstico e intervención y no una media obtenida aritméticamente. Dichas acciones pedagógicas se ajustarán a sus necesidades y/o cualidades individuales, siendo desde esta perspectiva más importante el individuo que el grupo en su conjunto.

Conclusiones

El recorrido realizado nos ha permitido poner de manifiesto una serie de imbricaciones entre diversos saberes que interactuaron entre sí dentro del programa eugenésico local durante el período analizado. Se ha podido comprobar que fue entonces cuando un grupo de intelectuales eugenistas, nutriéndose con los aportes de distintas disciplinas, impulsó la idea de que era posible dar tratamiento médico no sólo al individuo enfermo sino también, a la resolución de diversas problemáticas sociales.

Efectivamente, desde la eugenesia, la biotipología y sus vínculos con la psicotecnia y la psicopedagogía, se naturalizaban y medicalizaban las relaciones sociales, buscando implementar una serie de tecnologías asociadas al proyecto eugenésico, para seleccionar individuos y prescribir roles sociales claramente diferenciados y funcionales a la estructura productiva del país, mientras, al mismo tiempo, se pretendía homogeneizar culturalmente la población de la joven nación, dada la diversidad imperante tras la afluencia de la inmigración extranjera antes y durante el período estudiado.

Dentro del espectro de tecnologías sociales, desde el discurso eugenésico, se destacaban las fichas biotipológicas junto con los test diseñados por la psicotecnia, los test de medición de inteligencia y los aportes generales de la psicopedagogía, todos dispositivos empleados como herramientas de diagnóstico e intervención, a partir de las cuales evaluar aptitudes y prescribir futuros desempeños en el esquema productivo del país.

Víctor Mercante fue un importante actor dentro del programa eugenésico argentino. Participó como Consejero de la Sección de Educación de la AABEMS de las discusiones, impulsando la realización de fichas biotipológicas a alumnos y aportando bases de datos significativos para implementar las tecnologías asociadas pero sin resignar nunca un rol destacado para la psicopedagogía, la psicotecnia y su psicología dentro del programa eugenésico. Desde otro espacio dentro del espectro eugenésico, Arturo Rossi y sus colegas biotipólogos, a partir del conocimiento diferencial de los individuos y gracias al fichado biotipológico, apuntaban a determinar una distribución de roles sociales según una diferenciación de aptitudes o la implementación de diversas tecnologías asociadas a la práctica eugenésica; pero siempre, subsumiendo los aportes de la psicotecnia y la psicopedagogía al campo de la biotipología.

En conjunto, y a pesar de sus divergencias, destacados intelectuales confluyeron con estos actores en la AABEMS, elevando el estandarte eugenésico en la Argentina. Aún así, a pesar de la fuerza que dichos discursos tomaron por entonces, la historia de la biotipología y su articulación con la psicotecnia y la pedagogía puede encuadrarse dentro de los grandes fracasos que empapan el programa eugenésico argentino y sus planes de operar sobre la población, por medio de tecnologías sociales. En efecto, nunca llegaron a institucionalizarse las prácticas ligadas al programa eugenésico, nunca se oficializaron los fichados biotipológicos ni su articulación con los estudios psicotécnicos de la población escolar del país. Jamás, la escuela en su conjunto se convirtió en laboratorio para la realización de fichados biotipológicos ni la pedagogía estuvo al servicio del programa eugenésico.

Es preciso tener siempre en cuenta que para que un programa eugenésico sea exitoso, esto es, para que pueda promover la reproducción de los individuos considerados mejores e inhibir la de los supuestos peores o menos aptos, debe operar sobre la reproducción diferenciada de la totalidad de la población, mediante la aplicación obligada de tecnologías sociales específicas. Para ello, es fundamental la coacción del Estado para estimular y

concretar las prácticas sobre el universo poblacional. En Argentina, el fichado biotipológico se aplicó sólo en efímeras experiencias a modo de prueba y nunca se sancionaron leyes que obligaran a los ciudadanos a someterse a alguna de las tecnologías sociales de corte eugenésico. Tampoco, la pedagogía argentina devino biopedagogía siguiendo las prescripciones pendeanas.⁷

De algún modo, las divergencias epistemológicas e ideológicas internas presentes entre los referentes de la biotipología y la incipiente psicopedagogía dentro de la AABEMS habrían actuado como dispersores de energías, como factores que inhibieron o trabaron el éxito de las prácticas antes mencionadas. En el aparatado anterior se han destacado sólo algunas de las discrepancias internas consideradas claves para la comprensión del abismo epistemológico que separaba la posición de los biotipólogos respecto a Mercante y los psicólogos experimentales y psicopedagogos.

Como sea, a pesar del fracaso y los diferentes matices, el recorrido por la descripción y el análisis de las diferentes articulaciones entre las disciplinas aludidas puede resultar interesante para poner de manifiesto cómo se imbricaron distintos saberes en pos de efectuar una intervención a nivel social, invocando la supuesta, y tan mentada por la comunidad académica, legitimidad y objetividad del conocimiento científico.

Invocación sesgada, a pesar del esfuerzo emprendido por los diferentes actores por ubicarse en el lugar de la imparcialidad; invocación impregnada de contenidos e imaginarios. En efecto, la articulación de saberes operada dentro del movimiento eugenésico local da cuenta de una mixtura de posicionamientos filosóficos que guían una praxis cuyas metas pueden ser concurrentes en algún punto pero cuyas formas de proceder y recorridos pueden ser divergentes según los actores. Del modo que sea, tras el halo de neutralidad, objetividad e imparcialidad, quedan expuestos los diferentes contenidos ideológicos o simbólicos que guían la acción, desbaratando la idea de una ciencia neutral, objetiva y aislada de los vericuetos ideológicos que encuadran las pujas por plasmar diferentes proyectos políticos.

La compleja mixtura de presupuestos, los diferentes posicionamientos ideológicos y la circulación de diferentes significados entre el contexto social, político y económico y la racionalidad científica ponen de manifiesto la complejidad que caracteriza el discurso eugenésico argentino haciendo muy difíciles –si no imposibles– las lecturas lineales.

⁷ Para profundizar puede consultarse el capítulo dedicado a las aplicaciones pedagógicas de la biotipología, en Pende, N. (1947) *Tratado de Biotipología Humana Individual y Social*, Barcelona: Salvat Editores.

Bibliografía

- ÁLVAREZ PELÁEZ, R. (1985) *Sir Francis Galton, padre de la eugenesia*, Madrid: C.S.I.C.
- _____ (1988) *Herencia y Eugenesia. Francis Galton*. Madrid: Alianza Editorial.
- _____ (1999) «La eugenesia en América Latina». En ROMEO CASABONA, C. M. (edit.), *La eugenesia hoy*, Bilbao-Granada: Edit. Comares, pp. 123 – 150.
- CARLI, S. (2005) *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CHOROVER, S. L. (1985) *Del génesis al genocidio*, Buenos Aires: Editorial Orbis S.A.
- DUSSEL, I. (1993) «Víctor Mercante (1870–1934)» *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación). Vol. XXIII, Nº 3-4, pp. 808-821.
- FOUCAULT, M. (2002) *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- GALTON, F. (1884) *Hereditary gemius*, Londres: D. Appleton.
- GLICK, TH.; PUIG-SAMPER, M. y RUIZ, R. (edit) (2001) *The Reception of Darwinism in the Iberian World. Spain, Spanish America and Brazil*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- GÓMEZ DI VINCENZO, J. (2011) *Estudio sobre la relación entre ciencias biomédicas, tecnologías y orden social. Biotipología, educación, orientación profesional y selección de personal en Argentina entre 1930 y 1943*. Tesis de doctorado. (Inédito).
- GOULD, S. (1988) *La falsa medida del hombre*, Buenos Aires: Ediciones Orbis.
- KEVLES, D. J. (1995) *In the name of eugenics*, Cambridge: Harvard University Press.
- LÓPEZ CERREZO, J. A. y LUJÁN LÓPEZ, J. L. (1989) *El artefacto de la inteligencia: una reflexión crítica sobre el determinismo biológico de la inteligencia*, Barcelona: Anthropos.
- MERCANTE, V. (1933) La Investigación Psicopedagógica y los Test. *Anales. Biotipología, Eugenesia y Medicina Social*. Nº 10, pp. 2 - 4. Buenos Aires.
- MIRANDA, M. y VALLEJO, G. (2005) *Darwinismo social y eugenesia en el mundo latino*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- PALMA, H. (2002) «*Gobernar es seleccionar*», Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.
- _____ y GÓMEZ DI VINCENZO J. (2009) «Biotipología, eugenesia y orden social en la Argentina de 1930 a 1943». *Eä Revista de Humanidades Médicas & Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología*. Puesto en línea el 1 de diciembre Sitio de Internet: <http://www.ea-journal.com/es/numeros-antiguos/58/169-biotipologia-eugenesia-y-orden-social-en-la-argentina-de-1930-a-1943>. pp. 1 – 21. 2009.
- PENDE, N. (1947) *Tratado de Biotipología Humana Individual y Social*, Barcelona: Salvat Editores.
- PUIGGRÓS, A. (1990) *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino, tomo I*, Buenos Aires: Galerna.

- RAE (1997) *Diccionario de la Real Academia Española*, Madrid: Espasa.
- ROMEO CASABONA, C. M. (edit.) (1999) *La eugenesia hoy*, Bilbao-Granada: Edit. Comares.
- ROSSI, A. (1934) «Víctor Mercante», en *Anales. Biotipología, Eugenesia y Medicina Social*. Nº 30, pp. 2 - 3.
- _____ (1936), «La Ficha Biotipológica Ortogenética Escolar» *Anales. Biotipología, Eugenesia y Medicina Social*. Nº 60, pp. 3 - 7.
- SILVA, C. y FERREIRA, J. (eds) (2004) *Filosofia e história da ciencia no Cone Sul: 3º Encontro*. Campinas: EFHIC, pp. 36 – 46.
- STEPAN, N. (1991) *The hour of eugenics: race, gender, and nation in Latin American*, Ithaca: Cornell University Press.
- SUÁREZ, L. y LÓPEZ GUAZO, L. (2005) *Eugenesia y racismo en México*, México D. F.: Universidad Autónoma de México.
- TALAK, A. y GARCÍA, P. (2004) «Las mediciones estadísticas en la producción de conocimientos psicológicos en Argentina (1900-1930) y sus vinculaciones con las investigaciones psicológicas en Europa y Estados Unidos». En MARTINS R., MARTINS, L., SILVA, C. y FERREIRA, J. (eds) (2005) *Filosofia e história da ciencia no Cone Sul: 3º Encontro*. Campinas: EFHIC, pp. 36 – 46.
- VALLEJO, G. (2004) «El ojo del poder en los espacios del saber» en *Asclepio*, LVI (1), pp. 219-244.
- _____ (2005), «Las Formas del Organicismo Social en la Eugenesia Latina.», en MIRANDA, M. y VALLEJO, G. (Comps.) *Darwinismo social y eugenesia en el mundo latino*, Buenos Aires: Siglo XXI, 233 – 272.
- _____ y MIRANDA, M. (2004) «Los saberes del poder: eugenesia y biotipología en Argentina del Siglo XX». *Revista de Indias*, LXIV (231), pp. 425-444.
- _____ (2005) «La eugenesia y sus espacios institucionales en Argentina». En MIRANDA, M. y VALLEJO, G. (Comps.) *Darwinismo social y eugenesia en el mundo latino*, Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 145 – 192.
- _____ (2007) *Políticas del cuerpo. Estrategias de normalización del individuo y la sociedad*, Buenos Aires: Siglo XXI.

José Antonio Gómez Di Vincenzo: Doctor en Epistemología e Historia de la Ciencia, UNTreF. Investigador del Centro de Estudios de Historia de la Ciencia y la Tecnología José Babini, Escuela de Humanidades, UNSaM. Adjunto de la Cátedra de Epistemología de las Ciencias Sociales, Escuela de Humanidades, UNSaM. jagdivincenzo@gmail.com

La operatoria de la escuela moderna o la civilización conjurando a la barbarie. Aportes del pensamiento de Rodolfo Kusch a la pedagogía crítica

Ariana Lisnevsky
María Mercedes Palumbo
Alejandro Burgos
Aceptado Septiembre 2013

Resumen

El presente escrito intenta ser un aporte a la comprensión del dispositivo escolar para pensar otras lógicas posibles a su interior. Sin lugar a dudas, la escuela –más allá de sus halos de neutralidad– ha sido una institución privilegiada para configurar una concepción del mundo y una construcción unívoca del otro que coinciden con la visión occidental, moderna y europea. Esto ha sido eficaz debido a que la operatoria escolar ocultó su carácter artificial y político, contribuyendo a extender una cosmovisión perteneciente a una clase particular en calidad de universal, basada en la eliminación de toda marca de subjetividad, de origen geopolítico, y en el universalismo como epistemología.

El planteo kuschiano que proponemos para la reflexión es una invitación radical. Una cosa es abrirnos a lo diferente de lo mismo, es decir, deconstruir una mirada sobre lo escolar poniendo énfasis en lo proto-óntico –en el «ser alguien diferente de lo mismo»– y otra es la preocupación por el estar, el meramente estar, el plano de lo pre-óntico. Este último es un lugar de crítica poco explorado. Implica revolucionar la máscara que tapa la propia miseria burguesa, desafiar al pretender «ser sin estar» negando la condición humana.

Palabras clave: dispositivo escolar - subjetividad - estar - ser alguien - pedagogía crítica

Abstract

This article intends to be a contribution to the understanding of the school system, exploring other ways that can be possible within it. Certainly, school –beyond its pretension of

neutrality— has been a privileged institution to configure a conception of the world and an unequivocal image of the *Other* which correspond to the occidental, modern and European cosmovision. The successful of this configuration consists in the concealment of the artificial and political nature of the school operation, contributing to the expansion of a cosmovision that belongs to a particular social class, promoted as a universal one. This cosmovision is based on the elimination of any trace of subjectivity or geopolitical origin in the pursuit of universalism as the unique epistemology.

The perspective of Rodolfo Kusch is an invitation to a radical thinking. One option to open ourselves to the *Other* of the *Same*, to deconstruct the approach of the school as an object of study emphasizing the «proto-ontic» condition: «to be someone different of the Same»; and another theoretical concern is about the *estar*, mere *estar*, the «pre-ontic» condition. This level of analysis allows a sort of criticism that has hardly been explored. It involves the «revolution of the mask which covers the own bourgeois misery» and the challenge to the pretension of «being without *estar*», denying our human condition.

Key words: school system - subjectivity - to be (*ser*) - *estar* - critical pedagogy

Introducción

Partiendo de la pregunta ¿qué le puede aportar el pensamiento de Rodolfo Kusch a las pedagogías críticas?, en este trabajo propondremos agudizar una mirada sobre el dispositivo escolar para pensar otras lógicas posibles al interior de la escuela. Sin embargo, esta proposición conlleva un desafío en sí misma ya que solemos comenzar la crítica a la institución escolar desde una mirada deconstructiva. El planteo kuschiano es una invitación más radical. Una cosa es abrirnos a lo diferente de lo mismo, es decir, deconstruir una mirada sobre lo escolar poniendo énfasis en lo proto-óntico —en el «ser alguien diferente de lo mismo»— y otra es la preocupación por el estar, en el meramente estar, en el plano de lo pre-óntico. Este último es un lugar de crítica poco explorado. Implica revolucionar la máscara que tapa la propia miseria burguesa, desafiar al pretender «ser sin estar» negando la condición humana.

Sin lugar a dudas, la escuela —más allá de sus halos de neutralidad— ha sido una institución privilegiada para configurar una concepción del mundo y una construcción unívoca del otro que coinciden con la visión occidental, moderna y europea. Esto ha sido eficaz debido a que la operatoria escolar ocultó su carácter artificial y político, contribuyendo a extender una cosmovisión perteneciente a una clase particular en calidad de universal, basada por un lado en la eliminación de toda marca de subjetividad y de origen geopolítico y, por otro, en el universalismo como epistemología. Así, la escuela moderna se constituyó en una institución monopolizadora de la reproducción del saber siendo partícipe de una doble operación por la cual el saber se vuelve universal, neutral, ahistórico, descontextualizado y,

a la vez, desconoce los pliegues de la conflictividad social en los que la escuela está inmersa.

De este modo, la gramática escolar deslegitimó e ignoró el saber popular a partir de la conformación de una subjetividad escolar subordinada a una serie de pilares cuyo fin último consistió en alentar sujetos social y económicamente (re)productivos. En esa misma línea, la diferencia y el otro –que no correspondía al sujeto moderno europeo– no fueron pensados como otros sino como seres pasibles de ser asimilados e incorporados a un modelo único de sujeto, de conocimiento y de humanidad.

Con la mirada hacia el interior del ámbito educativo, en este escrito pretendemos visibilizar la especificidad de los procesos de reproducción desde los aspectos más cotidianos y simples de la cultura escolar. Para ello tomaremos tres ejes que constituyen el basamento de la edificación de la escuela moderna: un modo de «ser», un modo de «conocer» y un modo de «actuar». Por consiguiente, esto nos llevaría a señalar una tensión entre el carácter reproductivista de la escuela en función de la trama social más amplia en la que se inserta, siguiendo lecturas que sostienen un círculo inquebrantable de reproducción sin dar lugar a la resistencia, y la posibilidad de pensar otras lógicas posibles factibles de ser incorporadas a la institución escolar que requieren una crítica de sus principales determinantes duros. En este sentido, el pensamiento de Rodolfo Kusch será una herramienta para habilitar la construcción de otros modos posibles del dispositivo escolar. En última instancia, pensar lo otro de la escuela es intentar reflexionar sobre lo popular.

Problematizando los pilares de la escuela moderna. Un modo de «ser» en la escuela: el afán por ser alguien (normal)

Y la verdad es que el mero estar enseña que el ser es una simple transición pero no un estado durable

(Kusch, 2000: 209)

Hacia finales del siglo XIX y principios del siglo XX, se desarrollaron los sistemas educativos modernos debido a la necesidad creciente de los Estados de proporcionar una educación de masas. Ello tuvo por objeto la creación de sujetos disciplinados que cumplieran con la doble condición de ser trabajadores productivos y ciudadanos obedientes. Más aún en un contexto de reciente formación de los Estados latinoamericanos cuyos proyectos civilizadores y modernizadores pretendían contener a un pueblo «homogéneo» racial y culturalmente. El modelo era Europa: era cuestión de que una historia local –la historia Argentina– se insertara en un diseño global; o en palabras más afines a Kusch, el mandato epocal llamaba a incorporarse a la pequeña historia de Occidente cancelando la «prehistoria»:

Era cosa de fundar lo argentino en la línea europea frente a lo indígena y luego seguir adelante. Quizá todo se arreglaba luego con escuelas, en donde todos se empeñarían en volcar ese afán de teoría y coacción que era necesario para mantener en pie la victoria obtenida por San Martín (Kusch, 2000: 183).

Sin embargo, la eliminación total del «polo bárbaro», sea por la espada (regando la tierra con sangre de gaucho), sea por la pluma (educando al soberano), no fue más que una ilusión.

La institución escolar asume este proceso de homogeneización de una realidad colectiva con inspiraciones foráneas constituyendo una educación común para «todos». Protagonista de una propuesta en apariencia universalista, la escuela expresará el conjunto de valores, creencias y principios en los que se funda el nuevo orden social dominante. De este modo, esta realidad homogeneizadora que presenta la institución escolar prescinde de los diversos e invisibles rostros del Otro –como sostiene Dussel (1998)– al configurar lo no-igual o lo no-idéntico como lo otro, en tanto exterioridad (constitutiva). Cabe señalar que lo otro no es considerado únicamente como lo diferente sino también como lo desigual bajo la representación del no-ser, la nada o lo absurdo; en fin, la barbarie de lo popular. Como resultado, en la escuela no entran en juego otras racionalidades que no respondan a la racionalidad moderna occidental y, de manifestarse, requieren ser sujetas a una serie de mecanismos alternativos de incorporación del otro a lo mismo que van desde la negación de la alteridad, la asimilación y hasta la integración plena por medio de la reinención del sujeto vía una conversión civilizatoria. La norma borra, de este modo, una identidad que le es propia a cada sujeto para «ser» como los demás.

Ahora, esta norma presente en la escuela que establece el parámetro válido del «ser alguien», expulsa lo otro –el caos, la barbarie y, en última instancia, el estar– constituyéndose como límite que no se debe franquear, pero que es paradójicamente constitutivo del ser. Al respecto, apuntan Larrosa y Pérez de Lara (citado en Skliar y Duschazky, 2003)

(...) la alteridad del otro permanece como reabsorbida en nuestra identidad y la refuerza todavía más; la hace, si es posible, más arrogante, más segura y más satisfecha de sí misma. A partir de este punto de vista, el loco confirma nuestra razón; el niño, nuestra madurez; el salvaje, nuestra civilización; el marginado, nuestra integración; el extranjero, nuestro país; el deficiente, nuestra normalidad (p. 4).

En este marco, la profecía autocumplida opera preestableciendo la asignación de los lugares de éxito y fracaso escolar dependiendo de determinadas características familiares y culturales (según estén más o menos alejadas del patrón normal). El fracasado es, en este caso, el diferente. Siguiendo a Cullen:

(...) pero sea por presencias o por fantasmas la referencia es a una totalidad y mismidad que, en última instancia, no admite ni la exterioridad interpelante del otro en cuanto otro, ni la indigencia originaria del estar, meramente estar. Es que sólo se admite el núcleo y el borde: más allá o más acá del ser –como fundamento o como acontecer– simplemente no hay nada (2010a: 2).

Esta profecía es avalada por un saber científico que estratégicamente estableció formas de nominación asignando patrones de normalidad y diferencia que influyen en la configuración de una subjetividad escolar «normal». Una serie de disciplinas como la psicología, la medicina y la pedagogía generaron categorías y tecnicismos clasificatorios mediante mediciones de la inteligencia, la medicalización y la definición de grados de educabilidad (Baquero, 2002). De este modo, se dispuso un desarrollo único y lineal que definió además ritmos esperables y normales del desarrollo. Entonces, la determinación de la subjetividad escolar –con el apoyo de las distintas disciplinas asociadas al discurso médico– se configura bajo la lógica del afán por «ser» alguien (normal). Las categorizaciones que acompañan el diagnóstico – en la escuela y en otros espacios– dejan de lado la potencia del estar para afirmarlo en un aquí y ahora determinado, como si en la nominación adjudicada se condensara al sujeto (una maestra dice: «*este alumno es ADD, este TGH y este otro es Retrasado*»). En consecuencia, lo que el sujeto no era antes lo pasa a ser en la escuela.

En última instancia, todo es una ficción y un simulacro que enmascara al ser normal frente «a lo que era antes», frente a la América profunda, frente a la experiencia del suelo con la que el alumno ingresa en la escuela:

Y precisamente nuestra ventaja en América es saber que todo lo del ser es un simulacro, ya que lo absoluto se ha ubicado a nuestras espaldas, como un residuo que ha quedado de una sobresaturación ontológica de Occidente. ¿Es que esta cultura está enferma de ser y ha perdido el misterio del estar? (Kusch, 2000: 370).

A diferencia de estas pretensiones de la escuela moderna –como parte del proyecto global moderno occidental– Kusch nos invita a pensar una totalidad que parta y contemple las diferencias en un diálogo de culturas. Aquello que la totalidad moderna olvida es la coexistencia de las diferencias en un mismo espacio-tiempo histórico y, a partir de este hecho, pretende una imposición violenta de un solo punto de fuga en aras del progreso donde los otros (sujetos, saberes y proyectos) se encontrarían en etapas de desarrollo anteriores que deben ser superadas. Aquello que la totalidad moderna olvida es el sentido inapropiable de la alteridad y el entrecruzamiento entre el sí mismo y el otro en una coexistencia. En este sentido, cabe problematizar los programas escolares compensatorios para la diferencia, característicos de las reformas neoliberales, que operan no sólo segregando y estigmatizando al otro como diferente –y en este sentido requiere una política focalizada–

sin contemplar a la propia población escolar como sujeto diverso, sino que, además, se quedan en el plano de la reivindicación y el reconocimiento de la diferencia –en el multiculturalismo– sin indagar las desigualdades que las diferencias de identidad conllevan y que es necesario revertir, más allá de la simple declamación discursiva de la diferencia, con miras a la construcción de un «nosotros» compartido, de un horizonte simbólico desde donde partir y dialogar, de la interculturalidad.

Un modo de «conocer» en la escuela: el miedo a «pensar»

Es pensar la casa, los utensilios, pero también la siembra, la cosecha, pero es también pensar la vida, la muerte, y es también, y eso es lo peor, remontar aún más el pensamiento sin encontrar la senda hacia la verdad final que, sin embargo, presiona.

(Kusch, 2000: 366)

La escuela moderna se instauró como institución monopolizadora de la reproducción del saber, delimitando unilateralmente los contenidos a enseñar así como las formas de desenvolvimiento de la relación enseñanza-aprendizaje. Justamente, una de las crisis que sitúa Cullen (2010a) en lo que respecta a la ecuación educación y modernidad es la del pensamiento único caracterizado por desvalorizar una amplia gama de saberes populares a los cuales se les impide el ingreso en la escuela. En la escuela no hay lugar para el otro, no hay lugar para la barbarie, no hay lugar para el ridículo, no hay lugar para la pequeña historia. La escuela se muestra en su pulcritud y estudia la historia del progreso importada por las élites nacionales de latitudes foráneas. En última instancia, la crisis del pensamiento único pone de manifiesto y a las claras la reflexión sobre la geocultura del conocimiento.

La geocultura del conocimiento consiste en la inscripción del saber en una determinada cultura –de la cual emana y a la cual remite– que domicilia al hombre dándole un margen de seguridad interna y siendo fuente de producción de sentido sobre el mundo. Así, la geocultura nos conduce al suelo que «no es ni cosa, ni se toca, pero pesa, es la única respuesta cuando uno se hace la pregunta por la cultura. Él simboliza el margen de arraigo que toda cultura debe tener» (Kusch, 2000: 110). En este sentido, el saber escolar se retraduce en la necesidad de una ruptura de la experiencia previa de los alumnos y de sus contextos cotidianos de crianza. Frente a un saber ligado al suelo, la escuela intenta presentar un saber artificial en tanto se encuentra desgravitado del suelo, jactándose de su carácter ahistórico, neutral y universal. De allí las imágenes de la escuela como institución intramuros –al estilo del monasterio– alejada de la realidad social. Así, se supone que en la escuela somos salvados, por la tradición del iluminismo occidental, de las fuerzas contaminantes de la cultura de masas siendo su estrategia principal volver «extraños» los otros conocimientos

en juego desarrollando «una conceptualización de la enseñanza como un compromiso con lo inhabitual en el que se hace de lo familiar una cosa extraña, y de lo extraño una cosa familiar» (Mc Laren, 1996: 20).

Las formas de negación de esta geocultura del pensamiento por parte de la escuela son múltiples. Quizás la más importante, de la cual se derivan todas las demás, consiste en la reproducción al interior de la institución de los binarismos fundantes de la Modernidad: teoría-praxis, sujeto-objeto, razón-emoción, cultura-naturaleza, mente-cuerpo, saberes académicos-otros saberes, educación formal-educación popular, nivel macro-nivel micro. Este dualismo se caracteriza por tomar al segundo término de los pares enunciados como agente siempre pasivo y sometido a la dominación del primer término.

En el ámbito escolar, el binomio razón-emoción es fundamental para entender la imposición de la razón como único camino válido de acercamiento y conocimiento de los objetos y la invisibilización de un plano de emocionalidad que al fin y al cabo, diría Kusch –rompiendo con las concepciones hegemónicas– efectiviza la posibilidad de vivir. Si en el apartado anterior mencionábamos una operatoria escolar que nombraba al alumno como responsable de su fracaso escolar –reduciendo la situación escolar a lo individual– en este punto podemos agregar que esta lógica divisoria no sólo se dio en relación a los sujetos, sino también al interior de ellos. Es así que se configuró el aprendizaje como un proceso unidimensional centralmente cognitivo (Baquero, 2002), poniendo el cuerpo al servicio de la mente. En este sentido, no hay lugar para «oler la Biblia, como Atahualpa» (Cullen, 2010b: 6).

De este modo, se asocia linealmente lo emocional con lo irracional y lo subjetivo (Morin, 1999: 7) al carecer de una terminología que nombre aquello que escapa a la operatoria de la lógica binaria. Un ejemplo es la filosofía –ámbito privilegiado de despliegue de la razón– donde el ser en tanto categoría filosófica central posee como contrapartida la nada. El pensamiento de Kusch nos enseña que la contrapartida del ser ya no es la nada sino el estar, y que el plano emocional debe rejerarquizarse dado que allí se crea un orden moral que da sentido a la vida, que es fuente inagotable de producción cultural y que sostiene el proyecto existencial del pueblo. Por lo tanto, interpelando al supuesto emanado de la lógica de la razón, según el cual «soy más culto (ser) cuánto menos me dejo llevar por lo natural, por lo emocional (estar)»: ¿de qué sirve ganar una vida racional y pulcra –conjurando el mito premoderno– si la propia vida pierde su fuente de sentido? Siguiendo a Cullen (2010b) «Se trata de romper con una represión de lo emocional, que lleva al pensamiento a estar siempre ‘saliendo’. Es un pensar de ‘entrañia’, no de ‘saliencia’. Y por eso de entrañas, no de máscaras» (p. 3). Un pensamiento de saliencia hacia el ser, hacia Europa, hacia la ciencia; a diferencia de un pensamiento de entrañia hacia el estar, hacia América profunda, hacia la doxa, hacia lo humano. En última instancia, la potencialidad del pensar es la apertura a todo lo humano.

En consonancia con lo anterior, se desprende la caracterización realizada por el autor de las

nociones de pensar y conocer que, al tiempo que se diferencian en su objetivo, también se plantea la ruptura con su falsa oposición binaria (la clásica oposición doxa-episteme, pensamiento culto-pensamiento popular). Como sostiene Kusch (2000):

El problema radical del pensar consiste entonces en fundar la existencia y no en el conocer mismo. De ahí la validez total de la opinión. Ella no somete el juicio a la instancia de verificabilidad, sino que incorpora el antidiscurso, y deja librada la fuente de decisión al área emocional (p. 592).

De allí la radicalidad de las categorías de acierto fundante y de operadores seminales como formas de pensar asociadas al estar donde ya no existe un fundamento –un suelo firme que en última instancia niega el suelo kuschiano– ni una relación de causalidad entre fenómenos; donde ya no es el método el que guía el conocer sino más bien el juego existencial de pensar desde la experiencia. Así, el símbolo y el gesto priman frente al concepto, la palabra y la escritura en una apuesta por encontrar azarosamente un conjunto de certezas –claro está de menor grado de «validez»– en un mar de indeterminación que nos rodea, frente al interés de la ciencia por anular cualquier espacio de incertidumbre que escape al control total del hombre.

Por supuesto, cuesta comprender que el sentido de América no debe buscarse por el lado de la ciencia universal. Y cuesta comprender que ésta pretende un logos único que nuestro continente no puede otorgarle. Sin embargo, se deben resignar (en parte) las certezas, lo denotable, lo aprehensible –en última instancia el sujeto (de la ciencia) que se impone sobre los objetos– para ingresar en el camino menos certero de lo simbólico, de lo emocional, de lo popular y de lo humano. Lo popular es, de este modo, un esfuerzo constante «por estar siendo» y es allí donde se encuentra lo humano como condición de posibilidad del poder pensar. Asimismo, dado que no hay símbolos privados sino que se construyen en colectivo, la apuesta reside también en el encuentro de un nosotros del cual surja el pensar, un nosotros que no se reduzca a ninguna de sus partes constitutivas.

En reconstruir la idea de lo humano desde las experiencias y saberes cotidianos de los pueblos marginados de Nuestra América, en hacernos cargo de lo profundo situado en la cultura popular, en activar las diversas estrategias de supervivencias, las muchas modalidades de creación y recreación del mundo, en todo esto, se juega la posibilidad de restituirle sentido –en los términos de reconocer y legitimar– a las formas particulares de significar y aprehender el mundo de los saberes populares y a los alumnos portadores de los mismos. Cabe preguntarnos, para concluir, si este intento (forzado) de atentar contra el margen de arraigo de los saberes implicados en el aula no fue una de las causas por las cuales las consecuencias del neoliberalismo impactaron tan fuertemente en el ámbito escolar: frente a una institución que buscaba aislarse de la cultura en la que se encontraba inscripta, la realidad social estalla en el seno de la escuela y cuestiona el centro mismo de su poder.

Siguiendo a Dussel (1998) «Se trata de un punto de partida material, económico y político. Toda educación posible parte de la realidad en la que se encuentra el educando. Son estructuras de dominación que constituyen al educando como oprimido» (pp. 432-433).

Un modo de «actuar» en la escuela: entre la legitimación de un único modo de hacer y la muerte de la alteridad

No logramos entendernos si no es por medio de las máscaras que nos brindan los mismo mercaderes. ¿Tendremos miedo de sentirnos seres vivientes y de fracasar cuando retomemos la vida plenamente? ¿Por qué ese secreto afán de destruir todo lo espontáneo? ¿Será que queremos ocultar nuestro mero aquí, como quien oculta su pobreza irremediable?

(Kusch, 2000: 214)

Los binarismos fundantes de la Modernidad, como se desarrollaba en el apartado anterior, establecieron modos específicos de pensar y negar al mismo tiempo. Por tanto, frente a la obsesión por la racionalidad, Kusch señala que toda otra posibilidad de pensamiento será ubicado dentro de lo irracional. Si nos atenemos a la idea de progreso y desarrollo lineal, cabría entonces la posibilidad de desplegar un pensamiento racional –superior, avanzado, científico, técnico– a partir de un pensamiento irracional –inferior, primitivo, mágico, intuitivo–. Esta concepción es uno de los supuestos básicos, y al parecer incuestionable, que asume la escuela para justificar su acción educativa.

Lo irracional necesita por tanto ser completado. En línea con lo planteado por Skliar (2007) el argumento de la incompletud asume tres implicancias:

- a) que la incompletud del otro (sea este otro infancia, la juventud, la discapacidad, raza, género, clase social, etnia, cuerpo, sexualidad, etc.) se configura como un dato inicial, habitual, naturalizado; b) que toda incompletud debe ser vista, necesariamente, como negativa; c) que es función básica y crucial de la educación promover el completamiento del otro, es decir, que la educación es el completamiento del otro (p. 64).

En este sentido, el alumno se constituye en un ser frágil, inocente e inacabado, justificando la necesidad de dependencia y su heteronomía. Al igual que el infante, el alumno se asume también como un ser inconcluso –más allá de cuál sea su edad– siendo la condición de iletrado un punto central para la adjudicación de esa posición.

Frente a este ser ignorante e indefenso se eleva la figura del maestro, quien –gracias a su saber y pertenencia a un mundo adulto y por qué no europeizante– asume una posición civilizatoria entendiendo la enseñanza como un hecho normativo (Mc Laren, 1996) que viene a completar y moldear al ser –en un acto de «purificación»– borrando el hedor del estar. La escuela no sólo va a desplegar lo no desarrollado, sino que también indica una direccionalidad específica que anula otras formas o las define como subalternas. Así, la enseñanza asume un proceso de desgravitación del suelo para entrar en el mundo letrado europeo. Educar para civilizar implica la reducción del otro a lo mismo y para ello es preciso matar la alteridad. Si en el «estar se da la potencialidad de todas las cosas» (Kusch, 2000: 358), la escuela anula esa potencialidad regulando el espacio, el tiempo, el habla y las formas de pensar. Es así que la racionalidad occidental única, que se estipula como un punto de llegada, «legitima el hacer, hace a un solo modo de operar y ante todo a un cómo hacer» (Kusch, 2000: 355).

La mecanización del tiempo, la distribución del espacio, la configuración de roles asimétricos, la constitución de una realidad colectiva son dispositivos concretos que la institución escolar asume para matar la alteridad y, al mismo tiempo, legitimar un único modo de hacer. A continuación haremos referencia a cada uno de estos puntos que en distinta medida fueron estratégicos para la negación de lo popular y por ende, para desviar a la escuela latinoamericana de una reflexión por una América profunda que al fin y al cabo remite a la pregunta por lo humano.

La separación de un lugar y de un tiempo para el juego –el patio– y el lugar del conocimiento –el aula– fueron elementos constitutivos de la maquinaria escolar privilegiando los procesos intelectuales para los que era necesario inmovilizar los cuerpos (Pineau, 1998). A la vez, el aprendizaje se constituyó ante todo como un proceso individual. La configuración de espacios separados, clasificables y visibles como la distribución de los bancos dentro del aula y el ordenamiento en filas, fueron aspectos centrales que negaron lo que, en términos americanos, define al ayllu (comunidad) que a su vez es hatha, es decir, semilla de todas las cosas (Kusch, 2000). Si el comportamiento popular se arraiga a la idea de una comunidad fuertemente cohesionada, la escuela –violentando el estar– exige al sujeto que tome conciencia de su individualidad. Esto también se refleja en el sistema de evaluación impuesto, a través del cual se extiende una visión occidental iluminista que vincula los méritos y las habilidades personales al status social y económico. Es lo que le pasa a Garcí Diez, un recaudador del siglo XVI cuando «no logra concebir por qué los indígenas no querían vender sus tejidos directamente al español, sino que preferían seguir la costumbre ceremonial de entregárselos al jefe de la comunidad, a fin de que él arbitre las medidas necesarias para el caso» (Kusch, 2000: 92).

Asimismo, la escuela definió momentos, días, épocas más aptas para la enseñanza. También ritmos esperables para el desarrollo y la segmentación en grados –fundamentada por las ciencias pedagógicas, psicológicas y médicas como se mencionaba anteriormente–

estipulando lo esperable, el «ser alguien» (normal). Esta regulación del tiempo respondió a un canon occidental incompatible con la realidad del pueblo indígena, la cual se acompasa en función de la tierra, de los ciclos de la naturaleza, de la vida cotidiana entrelazada con las festividades religiosas, realidad que pretende desconocer la sociedad dominante (Cabrera, 1995). Nos cambiaron el ciclo del pan por el ciclo del mercader, diría Kusch. La cultura indígena es una cultura ritualizada, ¿será que la escuela ha percibido esto tan bien que impuso por sobre ello otros rituales? ¿Será que la escuela comprendió que, al decir de Kusch (2000), «un hombre no es sólo su cuerpo, sino también su manera de comer, su forma de pensar, sus costumbres, su religión, o incluso su falta de religión» (p. 99) e impuso la temporalidad escolar al compás de los tiempos de la urbe y de la producción industrial para introducir los cuerpos en una lógica de (re)producción?

En consonancia con lo anterior, la configuración de roles asimétricos dentro de la pedagogía, promovió la idea incuestionable del docente como portador del saber frente al alumno que no sabe. Es la metáfora que Freire (1996) utiliza para describir la educación bancaria, el alumno como recipiente al cual se lo llena de contenido. En este sentido, la obediencia del alumno se establece como una retribución a la labor civilizatoria del docente (Narodowski, 1999), estableciéndose la posición desigual como única posible. Esto habilita a la transferencia de contenido como forma privilegiada para enseñar. Las estrategias didácticas alientan, por ende, la comprobación de un saber único y las clases magistrales se instituyen en los diferentes niveles como el modo predilecto de enseñanza. No hay una separación entre el acto de enseñar y el de aprender, sino que más bien se establece una relación causal entre ellos. ¿Será entonces un punto de partida, al decir de Dussel (1998), que el educador empiece por aprender el mundo del educando? ¿En qué sentido se habilita la búsqueda, la interrogación, la problematización? En la escuela se anula la sorpresa, desaparece lo lúdico y lo contingente.

Cabe aclarar que esto no hubiera sido posible si, a la vez, la escuela no constituyera una realidad colectiva que muestra sus beneficios en dos aspectos: por un lado se presenta como un dispositivo económico, en tanto es una forma de enseñar a muchos a la vez, y por otro alienta la competencia sustentando la idea de homogeneidad (Pineau, 1998).

En este sentido, es relevante retomar la noción de desarrollo externo de Kusch entendida como la mutación del ethos popular a un ethos ciudadano a partir de la modificación de elementos externos, olvidando el carácter local de los saberes, sentidos y de subjetividades en juego. Nuevamente aquí reaparece esta postura binaria y evolucionista de pasaje de una conciencia ingenua –el ethos popular– a una conciencia plena e iluminada, presente incluso en el pensamiento de Freire.

De esta manera y con referencia al desarrollo conviene insistir en que existe una forma exterior de entenderlo y otra interior. Ambas formas se distancian en la misma manera como se diferencia el entender del

comprender. Este último compone, totaliza, aquél, en cambio, desarma y desmonta las piezas (Kusch, 2000: 126).

La escuela es partícipe de este modelo de desarrollo y uno de sus ejemplos más patentes consiste en los programas y modelos educativos importados desde el exterior –la reforma del EGB– así como la ausencia de una adaptación de los manuales escolares a las distintas realidades regionales al interior del país.

En función de concluir este punto y retomando los anteriores, podemos advertir que en la escuela, el modo de actuar no es sino la intención de «fundar lo argentino en la línea europea frente a lo indígena» (Kusch, 2000: 183). La escuela alentó esa ficción. La constitución de símbolos como la bandera, el himno nacional, la creación de una historia única, los discursos patrióticos, las efemérides son claro reflejo del mundo que la escuela pretende crear distanciando cada vez más el ser del estar. Símbolos nacionales que no representan a las comunidades indígenas, ni a la pequeña historia. La escuela pretendió albergar un lenguaje común que «está en el plano del afán neurótico de estar haciendo un país y fingirnos ciudadanos» (Kusch, 2000: 192). La escuela ocultó el hedor de América, pero lo puso bajo la alfombra avisándose por los costados.

A modo de reflexión final: en busca del sentido de la escuela

¿Y por qué no creamos el mundo de vuelta? He aquí la cobardía que tenemos los sudamericanos. Andamos siempre con armas para jugarnos la vida, pero somos cobardes para enfrentar nuestra misión creadora.

(Kusch, 2000: 108)

El sentido moderno de la escuela está estallado. La escuela se cerró en los muros de una certeza única a costa de negar lo popular, lo otro, lo imponderable y contingente. Pero el problema no está en el conocimiento o en los avances de la técnica, sino en creer que ello nos va a conducir al progreso (entendido de manera unívoca). Tampoco se trata de recuperar lo popular y establecerlo como lo hegemónico, en una especie de revancha del estar sobre el ser. El desafío es pensar la educación desde el estar, animarse a conjugar los opuestos. Porque en el fondo no estoy yo, estamos nosotros.

En el presente trabajo, intentamos interpelar a la realidad escolar actual a partir de las matrices de pensamiento kuschianas. En esa clave, fuimos pensando (inspirados por nuestra propia experiencia como educadores) una serie de tensiones entre la lógica escolar y la

lógica de Kusch. Así, en primer lugar, recorrimos la forma en que la escuela moldea un modo de «ser alguien (normal)» que contribuye a recrear y a mantener la máscara que vela la realidad de la propia miseria burguesa, del otro en cuanto otro, de la realidad de nuestra Latinoamérica profunda. Justamente, este lugar del ser alguien aparece como un terreno seguro desde donde el hombre domina la naturaleza con la compañía de la ciencia en tanto aliada fiel. Así, la segunda tensión planteada consistió en problematizar un modo de conocer presente en la escuela –pero que excede ampliamente ese ámbito– a partir de asumir la indigencia originaria, la desnudez de la condición humana, nuestra fragilidad, nuestra carencia de omnipresencia. Desde allí, ya no es posible un control total del otro –sea hombre o naturaleza– sino un conjunto de aciertos fundantes que nos permitan efectivizar el vivir. Por último, frente al patrón único que establece el dispositivo escolar de disciplinamiento de los cuerpos y de las mentes de los alumnos imponiendo un modo de actuar ligado a la pretensión del «ser alguien», aparece la opción por «estar siendo» en un complejo intento de conjurar los opuestos en un plano de interculturalidad.

La crisis de la escuela radica en pretender ser sin estar. Asumimos un ideal moderno que fue pertenecer a una nación para dejar de ser un pueblo bárbaro. Pero en la escuela, regurgita lo popular, que es a la vez, elemento de resistencia. ¿Qué irrumpió en la escuela: el rostro del Otro (el huérfano, el pobre, el inmigrante, el adolescente, el indígena, el villero)? El tema es que lo seguimos escondiendo. Nos refugiamos en el pánico, en el miedo porque sabemos que una profunda opción por América implica revolucionar la máscara que tapa la propia miseria burguesa. Y entonces, lo central es no pretender que el otro piense como yo. Y más aún, es trascender el discurso de la tolerancia. Trascender el vacío intercultural renunciando al dominio para encontrarnos en la Tierra de Nadie. Crear el mundo de vuelta sin renunciar a mi paisaje ni negando el del otro, sino estableciendo el diálogo ya que, al decir de Kusch, tu paisaje como el mío son intentos de encontrar sentido a la vida, a que sea habitable.

Bibliografía

- BAQUERO, R. (2002) «Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional», *Revista Perfiles Educativos*, 24, 57-75. México.
- CABRERA, O. (1995) «Educación indígena, su problemática y la modernidad en América Latina», *Revista interamericana de educación de adultos*, 3, 67-99. México. Obtenido de http://crefal.edu.mx/biblioteca_digital/coleccion_crefal/rieda/a1995_1/onavis.pdf
- CULLEN, C. (2010a) «Pensar la educación desde el estar y como respuesta a la interpelación del otro». En VII Congreso de Educación del Centro de la Provincia de Córdoba, Villa María.

- _____ (2010b) «La América Profunda busca su sujeto. De cómo entiende la filosofía Rodolfo Kusch», *Revista Espacios*, 43, agosto, 88-97. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- DUSSEL, E. (1998) *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*, Madrid, Trotta.
- FREIRE, P. (1999) *Pedagogía de la autonomía*, México, Siglo XXI.
- KUSCH, R. (2000) *Obras Completas*, Rosario, Editorial Fundación Ross.
- MCLAREN, P. (1996) «Pedagogía Crítica: construcción de un arco de sueño social y de una entrada a la esperanza». En *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, Buenos Aires, Aique.
- MORIN, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Francia, UNESCO.
- NARODOWSKI, M. (1999) «El lento camino de la desinfantilización». En *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*, Colección Educausa, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- PINEAU, P. (1998) «¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: Esto es educación, y la escuela respondió: Yo me ocupó». En: *La escuela como máquina de educar*, Buenos Aires, Paidós.
- SKLIAR, C. (2007) *La Educación (que es) del otro: argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- _____ y DUCHATSKY, S. (2000) «La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas», *Cuadernos de Pedagogía*, 7, marzo-abril, 34-47, Rosario.

Ariana Lisnevsky: Lic. en Psicología, UBA. Maestranda de la Maestría en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas, FFyL, UBA. Docente Facultad de Psicología, UBA. Investigadora UBA. ariana.lisnevsky@gmail.com

María Mercedes Palumbo: Lic. en Ciencia Política, UBA. Prof. de Enseñanza Media y Universitaria en Ciencia Política, UBA. Maestranda de la Maestría en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas, FFyL, UBA. Docente Facultad de Ciencias Sociales, UBA y Facultad de Derecho, UBA. Investigadora UBA. mer.palumbo@gmail.com

Alejandro Burgos: Lic. en Educación, UNGS. Maestrando de la Maestría en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas, FFyL, UBA. Investigador UBA y PREJET-IDES. edgardoalejandroburos@yahoo.com.ar

La progresiva aproximación al cambio conceptual. Una experiencia de docencia a partir del caso de la aceleración

Liliana Tamara del Milagro Ledesma Turowski
Marta Cecilia Pocovi

Resumen

El aprendizaje de magnitudes físicas vectoriales que se definen como el cambio de otra (por ejemplo, la aceleración como el cambio en la velocidad) resulta dificultoso aún para alumnos que han aprobado cursos de matemática con un alto grado de formalización. Se presentan los resultados de una experiencia piloto realizada con estudiantes que se aprestan a comenzar el primer curso de física en las carreras de Ingeniería de la U.N.Salta. El estudio se realiza desde la perspectiva, planteada por Alexander y Kulikowich (1994), de aprendizaje a partir de textos y desde la perspectiva de Chi sobre cambio conceptual (1992: 2008). Los resultados muestran una leve mejora en el aprendizaje a partir de textos con alto contenido lingüístico que incluye la descripción de la ontología de la magnitud estudiada.

Palabras clave: magnitudes vectoriales - operaciones con vectores - aceleración

Abstract

Learning vectorial physical magnitudes, that defined as the change of another (for example the acceleration as the change in the speed) is difficult even for student who have passed mathematics courses with a high degree of formalization. We present the result of a research conducted with students who are ready to begin the first course of physics in engineering careers at the university. The study was performed from the perspective proposed by Alexander and Kulikowich (1994) about learning, from text, and from the perspective of conceptual change presented by Chi (1992: 2008).

The result shows a slight improvement in learning from text with high linguistic content that includes a description of the ontology of the studied magnitude.

Key words: vectorial magnitudes - vector operations - acceleration

Introducción

El aprendizaje de física en las carreras de ingeniería está precedido, en la mayor parte de las universidades, por una sólida formación en matemática. A pesar de poder realizar correctamente operaciones sencillas con vectores (como la diferencia de dos vectores) en los cursos de matemática, los alumnos presentan serias dificultades en la interpretación de una magnitud física definida como el cambio de una magnitud vectorial; por ejemplo, este es el caso de la aceleración. La justificación sobre-simplificada e ingenua que aduce una mala formación de los alumnos en matemática no se puede aplicar en este caso ya que cuando los mismos se aprestan a cursar la primera física de su carrera, ya han aprobado los cursos de matemática previos que poseen un alto grado de formalización. Existen otras explicaciones alternativas a estos problemas que fueron analizadas en este trabajo.

En el caso específico de la aceleración, trabajos de investigación previos han estudiado distintas dificultades que surgen en su aprendizaje. Ha sido demostrado que a pesar de llegar a la solución numérica correcta de un problema, los estudiantes no poseen un entendimiento claro de los conceptos (Driver, 1986; Trowbridge y Mc Dermott, 1981). Varios estudios muestran que los estudiantes no distinguen entre los conceptos de velocidad y aceleración (Mc Dermott, 1984; Jones, 1983). Los trabajos de la década de los ochenta se limitaron a determinar las dificultades en la comprensión del concepto de aceleración que presentaban los alumnos: el conocimiento del concepto de aceleración es limitado a su definición operacional y su aplicación a problemas es de carácter mecánico. En el presente trabajo se aborda una solución al problema detectado desde la lectura de textos con ciertas características. El aprendizaje a partir de textos constituye una fuente importante de conocimiento para los estudiantes universitarios. Pocoví y Hoyos (2011) mostraron que a veces los libros de texto favorecen una conceptualización incorrecta de parte de los alumnos.

En resumen, muchos estudiantes no logran el cambio conceptual esperado y apropiado. En la próxima sección, se presentan las bases de la teoría de cambio conceptual propuesta por Chi et al. (1994) y la de Alexander y Kulikowich (1994) respecto al aprendizaje a partir de textos, teorías que fueron seleccionadas entre varias por su adecuación al presente estudio. Dicha presentación no pretende ser un análisis acabado de los fundamentos de las teorías mencionadas. Se recomienda al lector referirse a los trabajos citados para completar esta síntesis.

Fundamentación

Chi (1992) estableció que la mala comprensión de la naturaleza o del «estatus ontológico» de un concepto a ser estudiado es un factor importante que afecta el aprendizaje. Su teoría categoriza las entidades en el mundo como conceptos «basados en materia» y «basados en procesos.» Muchos trabajos (Chi et al, 1994; Keil, 1979; Slotta et al, 1995, Chi, 2008) muestran que el conocimiento conceptual está estructurado de acuerdo a categorías, siendo las

categorías tipo «materia» y tipo «proceso» de gran importancia en la enseñanza de física. Mientras que la mayoría de los conceptos en física pertenecen a la categoría «proceso» (Chi et al. 1994), es común que los estudiantes asimilen los conceptos en la categoría «materia» (Reiner et al., 2000; Pocovi y Hoyos, 2007; Pocovi, 2007).

Los atributos ontológicos asociados con una cierta categoría son la clave para saber si un concepto pertenece a una categoría o no. Chi et al. (1994) definen los atributos ontológicos como «una propiedad que una entidad podría potencialmente tener como consecuencia de pertenecer a esa categoría» (p. 29). Por ejemplo, «agua» pertenece a la categoría «materia» porque los atributos asociados con esta categoría, como ser «empujable», «contenible», «consumible», entre otros (Reiner et al., 2000: 5), pueden formar una oración con sentido cuando se usan como predicados de agua. En el caso del concepto de fuerza, este no pertenece a la categoría materia: hablar de una fuerza como «empujable», «contenible» o «consumible» no tiene sentido. La identificación de «aceleración» con un concepto tipo materia, lleva a la predicación errónea de este concepto. Por ejemplo, la frase «la aceleración del auto se gasta» no tiene sentido pues se está predicando el concepto de aceleración con atributos correspondientes a la categoría materia. Hace falta llamar la atención sobre la palabra «potencialmente» que se encuentra en la definición de atributos ontológicos para tener presente la distinción entre frase sin sentido y frase falsa. Una silla (concepto tipo materia), puede ser predicada con el adjetivo azul (atributo ontológico de objetos materiales), lo cual dará por resultado una frase con sentido pero falsa en el caso de que ésta sea amarilla. En cambio, si se predica silla con «termina en una hora» (atributo ontológico de la categoría eventos) se obtiene una frase sin sentido pues se está predicando un concepto tipo materia con un predicado perteneciente a conceptos de otra naturaleza.

La definición de la categoría de los conceptos tipo «proceso» ha sido refinada en Chi (2008). El concepto aceleración pertenecería a la categoría de «procesos directos» pero por simplicidad nos referiremos solamente a un concepto tipo «proceso». Esta categoría tiene atributos ontológicos como: «un agente o un subgrupo de agentes pueden causar el patrón observado» (la diferencia entre la velocidad final e inicial en un intervalo de tiempo da por resultado una aceleración) y «el mecanismo que produce el patrón es un cambio incremental» (la aceleración se debe a un cambio en la velocidad), «los agentes poseen un estatus especial respecto del patrón» (la aceleración es siempre velocidad final menos la inicial y no al revés) (Chi, 2008), entre otros.

Una categorización ontológica equivocada de un concepto o la comprensión errónea de los atributos ontológicos de una categoría implica que el estudiante no posee un conocimiento adecuado del concepto. La interpretación de la aceleración como una entidad material que se consume correspondería a entenderla erróneamente como un concepto tipo materia. La idea de que la aceleración posee siempre el sentido de la velocidad inicial o de la final correspondería a confundir un concepto tipo proceso, como lo es la aceleración, con otro de la misma naturaleza (como lo es la velocidad o cambio de posición). Además, la idea de

que no existe aceleración cuando cambia la dirección de la velocidad mientras su magnitud se mantiene constante, si bien implica pensar a la aceleración como un proceso (pues se está considerando la diferencia entre dos cantidades), el mismo se simplifica o se reduce a un cambio en la magnitud de la velocidad, ignorando el cambio en la dirección. Mientras la solución a la primera situación mencionada implicaría un cambio conceptual radical que consiste en el aprendizaje de una categoría ontológica desconocida para el alumno (Chi, 1992), las dos últimas situaciones corresponderían a un cambio conceptual no radical más fácil de lograr ya que implica modificar algunos atributos ontológicos dentro de una misma rama. Ya que los alumnos han aprendido en los cursos de matemática a realizar operaciones con vectores, es de esperar que la ejemplificación de situaciones físicas alcance para que comprendan el proceso asociado con la aceleración.

Las consecuencias de la teoría de Chi et al. (1994) con respecto a la instrucción fueron señaladas por la misma autora. «La instrucción debe hacerse describiendo (tal vez mediante ejemplos) la naturaleza de esta categoría ontológica, después de lo cual, los estudiantes pueden asimilar nueva información a esta categoría de conocimiento» (Chi y Slotta, 1993). Otra consecuencia para la instrucción es que «debe realizarse enseñando esta nueva categoría ontológica de conceptos independientemente de las concepciones pre-existentes» (Chi, 1992: 179).

Una de las actividades de aprendizaje más importantes que realizan los alumnos a nivel universitario consiste en la lectura de textos (Nist y Simpson, 2000). En el caso particular de textos de física, la comprensión de alumnos secundarios fue relacionada con la estructura y los gráficos de los textos. Pandiella et al. (2004), Otero et al. (2002) estudiaron cómo se utilizan las imágenes en libros de texto de nivel medio y universitario e hipotetizan acerca de la influencia de estos distintos tipos de imágenes en la comprensión. Alexander y Kulicowich (1994 y 1991) y Alexander y Jetton (2000) han estudiado características propias de los textos de física que afectan la comprensión. De acuerdo a estas autoras, estos textos se caracterizan por ser «bilingües» ya que constan de dos sistemas (simbólico y lingüístico) entre los cuales el lector debe moverse para lograr la comprensión. El sistema simbólico está compuesto de ecuaciones, gráficos y diagramas. El sistema lingüístico consiste en las explicaciones verbales aclaratorias del sistema simbólico. Las autoras se refieren a que los lectores «traducen» de un sistema a otro cuando tratan de comprender lo que leen. Los requerimientos de procesamiento de información por parte del lector aumentan cuanto menos abundantes y explícitas son las «traducciones» lingüísticas.

En el presente trabajo se combinan los marcos teóricos de Chi (1992) y de Alexander y Kulicowich (1994) en el estudio de los efectos sobre la comprensión que tienen las explicaciones lingüísticas en un texto, cuando dichas explicaciones muestran la ontología del concepto de aceleración enfatizando su carácter vectorial y diferencial. Para ello se diseñaron textos con distinta cantidad de traducciones lingüísticas y se midió, mediante una encuesta, la comprensión lograda

Desarrollo de experiencias

Se diseñaron cuatro textos destinados a los 59 alumnos de las carreras de Ingeniería que aprobaron los cursos de Análisis I y Álgebra Lineal y Geometría Analítica y se aprestaban a comenzar a cursar Física I. La experiencia se llevó a cabo en el contexto de un curso de nivelación cuyo dictado es previo al comienzo de las clases de Física I. Los textos tienen una misma sección inicial en la cual se definen las variables de posición y velocidad. El concepto de velocidad intuitivo coincide, en la mayor parte de los casos, con la idea científica de velocidad en cuanto a que se asocia con una variable que posee magnitud, dirección y sentido. No se hizo hincapié en la diferencia entre los conceptos de magnitudes promedio e instantáneas pues se trabajó poniendo el foco sólo en el carácter vectorial presente en una primera aproximación al concepto de aceleración (y por ende velocidad). En este sentido, el concepto adquirido por los alumnos en esta primera mirada puede clasificarse como rústico. En una segunda sección se presenta la aceleración.

Cada uno de los textos sobre aceleración fue diseñado con un grado diferente de traducción del sistema simbólico al lingüístico. A medida que se aumentan las explicaciones de este tipo, se enfatiza el carácter vectorial y diferencial de la aceleración. El texto T4 es el que posee mayor cantidad de traducciones simbólico-lingüísticas. Le siguen, en orden decreciente, los textos T3, T2 y T1. Se mencionan más abajo, algunos ejemplos para ilustrar la situación. La secuencia seguida en el diseño de los textos consistió en elaborar primero el texto T4 y a partir de él se obtuvieron T3, T2 y T1 para asegurar así, que los textos difirieran sólo en el grado de traducciones lingüísticas. Por razones de espacio, se presenta el texto completo y al final de cada párrafo se indica el texto en el que se incluye la explicación.

Muchas veces, cuando un móvil se desplaza, su velocidad cambia. A ese cambio de velocidad le llamamos aceleración. [T4, T3, T2]

La ecuación que define la aceleración es $\vec{a} = \frac{\Delta \vec{v}}{\Delta t}$ [T4, T3, T2, T1]

El símbolo Δ quiere decir «cambio» es decir que, en palabras la aceleración es el cambio de la velocidad en cierto tiempo. Si en un tiempo t_1 el móvil se desplaza con velocidad \vec{v}_1 y en un tiempo t_2 el móvil se desplaza con velocidad \vec{v}_2 , entonces la aceleración se puede expresar como:

$$\vec{a} = \frac{\vec{v}_2 - \vec{v}_1}{t_2 - t_1} \quad [\text{T4, T3, T2}]$$

Se debe notar que la resta de velocidades es una resta de vectores (el final menos el inicial) y que la aceleración tendrá la dirección y sentido de ese vector resta (o diferencia). [T4, T3]

Por ejemplo, si en un tiempo t_1 un auto se desplaza con velocidad \vec{v}_1 y en un tiempo t_2 se desplaza con velocidad \vec{v}_2 , como muestra la figura,

Gráfico N° 1: Partícula acelerada

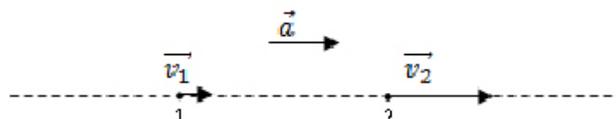


Fuente: Elaboración propia.

La aceleración en ese tramo tendrá la dirección y sentido de la resta de los dos vectores $\vec{v}_2 - \vec{v}_1$ o $\vec{v}_2 + (-\vec{v}_1)$, es decir, tendrá la dirección y sentido hacia la derecha. El Δt no contribuye a definir ni la dirección ni el sentido del vector aceleración ya que es un escalar. [T4, T3]

O sea, aproximadamente podemos indicar la aceleración con el siguiente vector [T4, T3]

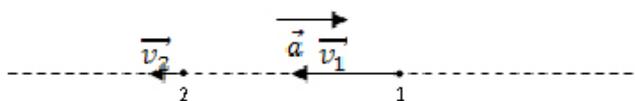
Gráfico N° 2: Aceleración en un tramo del movimiento



Fuente: Elaboración propia

Otro caso en el que la aceleración posee esa dirección y sentido se puede dar cuando el móvil se desplaza hacia la izquierda y su velocidad disminuye a medida que avanza [T4, T3]

Gráfico N° 3: Aceleración en un tramo del movimiento



Fuente: Elaboración propia

Debemos notar además que las velocidades son vectores así que un cambio en la velocidad puede producirse debido a un cambio en la magnitud del vector velocidad o debido a un cambio en la dirección o el sentido del vector velocidad. Si, por ejemplo, un auto toma una curva (ver figura siguiente) y la magnitud de su velocidad es constante, el movimiento será acelerado ya que

la dirección de la velocidad cambia a medida que el auto realiza la trayectoria curva. [T4]

Para ver gráficamente cómo es el vector resta o diferencia entre \vec{v}_2 y \vec{v}_1 se suele trasladar los dos a un solo punto y allí se realiza la resta. [T4]

Si a ese vector resta lo colocáramos en el mismo origen que a los de velocidad, veríamos que apunta hacia adentro de la curva. Entonces, podemos decir que en este caso, el móvil se moverá con una aceleración que apunta hacia adentro de la curva. [T4]

Gráfico N° 4: Partícula acelerada
y secuencia de pasos para determinar su aceleración.



Fuente: Elaboración propia

Los alumnos leyeron la secuencia de los cuatro textos (comenzando por T1) y entre texto y texto respondieron al cuestionario (siempre las mismas preguntas) que se muestra a continuación.

Contesta las preguntas en las siguientes situaciones:

- Un auto se mueve hacia la derecha a una velocidad de magnitud 60 Km/h y después de un segundo se mueve a una velocidad de magnitud 65 Km/h. Suponiendo que el auto se encuentra en los puntos 1 y 2 en los distintos tiempos, dibuja la velocidad del auto en cada instante. ¿Existe aceleración? Si es así, dibuja aproximadamente el vector aceleración en ese tramo.

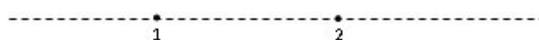
Gráfico N° 5: Posiciones relativas



Fuente: Elaboración propia

b) Un auto se mueve hacia la derecha a una velocidad de magnitud 60 Km/h y después de un segundo se mueve a una velocidad de magnitud 55 Km/h. Suponiendo que el auto se encuentra en los puntos 1 y 2 en los distintos tiempos, dibuja la velocidad del auto en cada instante. ¿Existe aceleración? Si es así, dibuja aproximadamente el vector aceleración en ese tramo.

Gráfico N° 6: Posiciones relativas



Fuente: Elaboración propia

c) Un auto se mueve en una rotonda en una trayectoria circular y el velocímetro marca permanentemente 40 km/h. Dibuja la velocidad del móvil en los puntos 1 y 2. Determina si existe aceleración y, en caso afirmativo, dibújala en forma aproximada.

Gráfico N° 7: Posiciones sucesivas de una partícula.



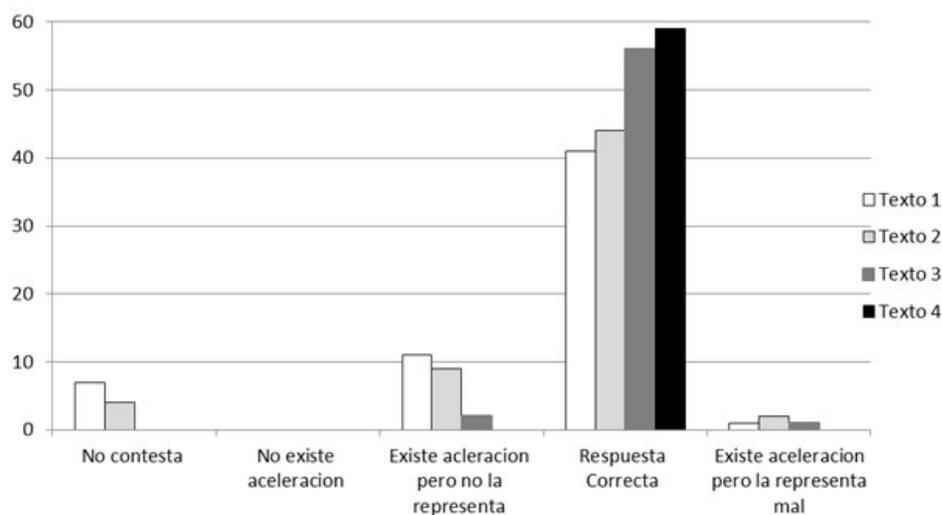
Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar, mientras en el inciso a) la aceleración posee la misma dirección y sentido que la velocidad, los incisos b) y c) de la encuesta apuntan a detectar si el alumno comprende la idea de diferencia entre vectores.

Resultados

La Figura 1 muestra la distribución de las respuestas para el ítem 1 de la encuesta después de que los alumnos han leído los distintos textos (T1 al T4 con traducción lingüística creciente). Este ítem es el más sencillo de los tres, tanto matemáticamente como físicamente pues consiste en un móvil cuya aceleración es en el mismo sentido que la velocidad tanto inicial como final (es decir, la resta de vectores velocidad tiene el mismo sentido que cada uno de los vectores).

Figura N° 1: Distribución de Respuestas para el ítem 1 según el texto leído.
En el eje vertical se representa el número de alumnos

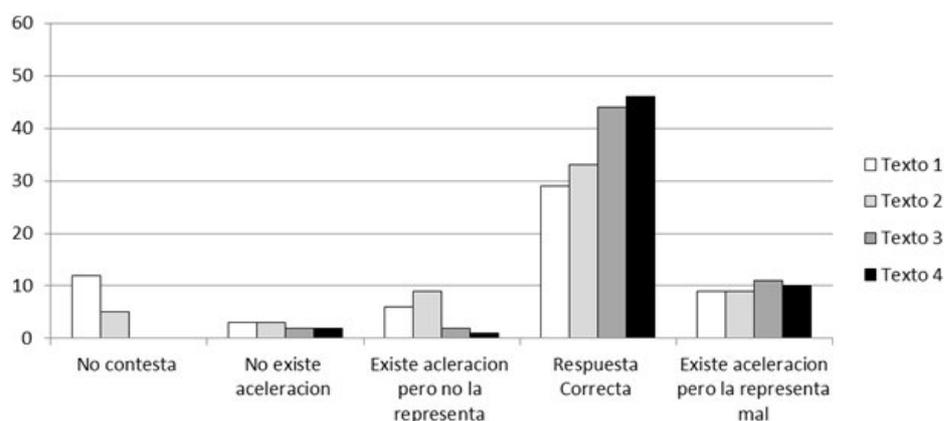


Fuente: Elaboración propia

Se puede apreciar una mejora en las respuestas correctas (identificación del movimiento como acelerado y dibujo aproximado de la aceleración y de las velocidades intervinientes) a medida que los estudiantes leen textos con mayor explicitación lingüística centrada en la ontología del concepto aceleración (vector que es la diferencia de otros dos). En la situación inicial existe un 67% de respuestas correctas que, en la situación final aumentan hasta el 100% (después de leer el texto 1). El cambio más pronunciado en las respuestas correctas se da cuando los alumnos pasan de leer el T2 al T3 que incluye un ejemplo concreto en donde se muestran los dibujos de los vectores involucrados.

La Figura 2 muestra la distribución de las respuestas para el ítem 2 de la encuesta después de que los alumnos han leído los distintos textos. Este ítem permite determinar si los alumnos confunden el concepto tipo proceso de aceleración con la velocidad que, si bien también pertenece a la categoría de proceso, conforma la aceleración sólo cuando se realiza la diferencia entre dos vectores velocidad (por supuesto, dividido un intervalo de tiempo).

Figura N° 2: Distribución de Respuestas para el ítem 2 según el texto leído.
En el eje vertical se representa el número de alumnos.

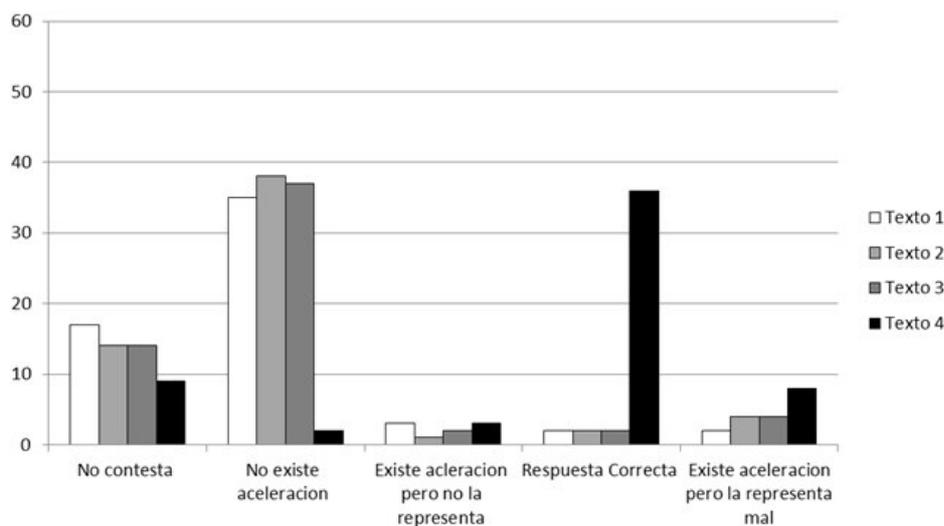


Fuente elaboración propia

Como se ve en la Figura 2, las respuestas correctas inicialmente constituyen un 55 % del total de respuestas. El porcentaje de respuestas correctas final es de 76%. Cabe notar que en el ítem 2 se repite el patrón de respuestas correctas en cuanto a que el cambio más notable de dichas respuestas se produce cuando los alumnos leen el Texto 3 en el cual se complementa la definición matemática analítica de la aceleración con ejemplos concretos en donde se muestran dibujos de los vectores velocidad intervinientes y de su diferencia.

La Figura 3 muestra la distribución de las respuestas para el ítem 3 de la encuesta. Como se puede apreciar, este es el caso en el que los alumnos presentan más dificultades con el manejo del concepto de aceleración.

Figura N° 3: Distribución de Respuestas para el ítem 3 según el texto leído.
En el eje vertical se representa el número de alumnos.



Fuente Elaboración Propia

Se puede notar que el ejemplo concreto presentado en el Texto 3 (diferencia de dos vectores en la misma dirección) no es suficiente para que los alumnos interpreten a la aceleración como una diferencia de vectores en general; es decir, no es suficiente para que los alumnos tengan en cuenta que los vectores pueden tener direcciones diferentes y la misma magnitud. Sólo cuando el texto (Texto 4) muestra un ejemplo concreto con dibujos de vectores en distintas direcciones y su diferencia, se produce un cambio notable en la cantidad de respuestas correctas. Hasta que esto sucede, es llamativa la cantidad de estudiantes que contestan que no existe aceleración. En este caso, los estudiantes están considerando a la aceleración como un proceso ya que la calculan como una diferencia pero a las velocidades que restan les asocian exclusivamente la magnitud, olvidándose de la dirección y el sentido.

Conclusiones

Se estudió la influencia de las traducciones lingüísticas en un texto de física sobre la comprensión del concepto de aceleración. Los resultados muestran que la expresión matemática analítica del concepto de aceleración no es suficiente para que los alumnos comprendan el concepto de aceleración correctamente: las respuestas a partir de la lectura

del Texto 1 se caracterizan por no tener en cuenta el carácter vectorial y diferencial de la aceleración. Las respuestas al segundo ítem después de las dos primeras lecturas manifiestan una identificación del proceso asociado con la aceleración (cambio de velocidad en el tiempo) con otro proceso como lo es la velocidad (cambio de posición en el tiempo). Las respuestas al tercer ítem también se caracterizan por plantear a la aceleración como un proceso (como una diferencia) pero los vectores intervinientes en la misma son despojados de la dirección y retienen solamente la magnitud. Estas dos interpretaciones erróneas de lo que es la aceleración requieren un cambio conceptual no radical según Chi (1994). Como se dijo anteriormente, este tipo de cambio conceptual puede lograrse enseñando al alumno la ontología del concepto a aprender, a veces, mediante ejemplos.

Los resultados mostrados nos permiten extraer algunas conclusiones acerca de las bondades de textos que poseen una gran cantidad de traducción simbólica-lingüística para el caso de magnitudes que son derivadas de otras o que se producen por el cambio de otra. La lectura de textos pobres en el sistema lingüístico y limitado a las expresiones matemáticas analíticas no parece ser tan productiva (en términos de comprensión) como la lectura de textos con un alto grado de traducción de los símbolos a palabras que apunten a mostrar la ontología del concepto a aprender. Más aún, la comprensión de conceptos tipo proceso deberá estar acompañada de ejemplificaciones que muestren de manera concreta los dibujos de los vectores involucrados y sus diferencias. Dichos resultados alertan sobre el cuidado que deben tener los docentes al sugerir textos para que los alumnos aprendan un tema.

Se puede sugerir la incorporación de algunos ejemplos concretos de física en los cursos de matemática con el fin de que los alumnos vayan conociendo la existencia de magnitudes físicas que resultan de la diferencia de dos vectores y trabajen de manera más concreta con diferencias de vectores con aplicaciones a la vida diaria.

Estos resultados nos han inducido a pensar en investigaciones futuras en las que se incluyan otros factores que afectan la comprensión de los textos de física como el tipo de lector, el conocimiento formal previo del tema y la estructura de los textos.

Bibliografía

- ALEXANDER, P. A. y JETTON, T. L. (2000) «Learning from Text: A multidimensional and developmental perspective». En (Kamil, Mosenthal, Pearson, Barr, Eds.) *Handbook of Research of Reading Research*. Vol III. (pp.285-311). NJ: LEA, Inc.
- _____ y KULICOWICH, J.M. (1991) «Domain-specific and strategic knowledge as predictors of expository text comprehension». *Journal of Reading Behavior*, 23, 165-190.

- _____ (1994) «Learning from a Physics text: A Synthesis of recent research». *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 9, 895-911.
- CHI, M. T. H. (1992) «Conceptual Change Within and Across Ontological Categories: Examples From Learning and Discovery in Science». En Giere, R. (ed.). *Minnesota Studies in the Philosophy of Science* Vol XV, 129-186, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- _____ & SLOTTA, J. D. (1993) «The ontological coherence of intuitive physics». *Cognition and Instruction*, 10 (2 & 3), 249-260.
- _____ ; DE LEEUW, N., CHIU, M. H., LAVANCHER, C. (1994) «Eliciting self-explanations improves understanding». *Cognitive Science*, 18: 439-477.
- _____ (2008) «Three Types of Conceptual Change: Belief Revision, Mental Model Transformation, and Categorical Shift». En S. VOSNIADOU (Ed.), *Handbook of research on conceptual change* (pp. 61-82). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- DRIVER, R. (1986) «Psicología cognitiva y Esquemas conceptuales de los alumnos». *Enseñanza de las Ciencias*. 4(1), 3-15.
- JONES, T. A. (1983) «Investigation of Students' Understanding of Speed, Velocity and Acceleration». *Research in Science Education*, 13, 95-104
- KEIL, F. (1979) «Semantic and conceptual development: An ontological perspective». Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- MC DERMOTT, L. C. (1984) «Research on Conceptual Understanding in Mechanics». *Physics Today*, 37(7), 24-32.
- NIST, S. L. y SIMPSON, M. (2000) «College Studying». *Handbook of Reading Research*. Vol III Editores: Kamil, Mosenthal, Pearson, y Barr 645-666. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- OTERO, R., MOREIRA, M. A. y GRECA, I. (2002) «El uso de Imágenes en Textos de Física para la Enseñanza Secundaria y Universitaria». *Investigacoes em Ensino de Ciencias*, Vol 7, N° 2.
- PANDIELLA, S., TORNÉ, P. C. y MACÍAS, A. (2004) «Las características de los textos de física y su incidencia en la comprensión». *Investigacoes em Ensino de Ciencias*, 9(1).
- POCOVÍ, M. C. (2007). «The effects of a History Based Instructional Material on the Students' Understanding of Field Lines». *Journal of Research in Science teaching*, 44 (1), 107-132.
- _____ y HOYOS, E. (2007) «Comprensión de la corriente de desplazamiento a partir de los textos: el caso de los alumnos avanzados en física». Publicado en Actas SIEF8.
- _____ (2011) «Corriente de desplazamiento: su presentación en textos y su comprensión por parte de los estudiantes». *Revista de Enseñanza de las Ciencias*, 29(2), 275-288.
- REINER, M., SLOTTA, J. D., CHI, M. T. H. y RESNICK, L. B. (2000) «Naive physics reasoning: a commitment to substance – based conceptions». *Cognition and Instruction*, 18 (1), 1-34.
- SLOTTA, J. D., CHI, M. T. H. y JORAM, E. (1995). «Assessing students' misclassifications of physics concepts: an ontological basis for conceptual change». *Cognition and Instruction*, 13(3), 373-400.

TROWBRIDGE, D. E. y MCDERMOTT L. C. (1981) «Investigation of Student Understanding of the Concept of Acceleration in One Dimension». *American Journal of Physics*. 48, 242-253.

Liliana Tamara del Milagro Ledesma Turowski: Ingeniera Química, UNSa, Facultad de Ingeniería. Jefe de Trabajos Prácticos Álgebra Lineal y Geometría Analítica. CONICET Beca interna tipo II. lili300_54@yahoo.com.ar

Marta Cecilia Pocovi: PhD, UNSa, Facultad de Ingeniería. Profesora Adjunta Física I. cpocovi@unsa.edu.ar

Comentarios de Libros



Pensar las prácticas sindicales docentes

Julián Gindin (comp.) Herramienta Editores, Buenos Aires, 2011. 223 páginas

Gabriela Vilariño

Aceptado Octubre de 2013

Este libro nos convoca, en el marco de la resistencia del conjunto de los trabajadores a las políticas neoliberales de las últimas décadas, a que los trabajadores docentes organizados reflexionemos sobre el espacio de los sindicatos como «herramienta central en el desarrollo de esos combates» (p. 9). Desde el título nos hace una invitación: «Pensar las prácticas sindicales docentes», y no nos deja solos pensando sino que aporta herramientas teórico-conceptuales, experiencias de organización y reflexiones y debates al interior de los propios espacios sindicales docentes argentinos. Con este objetivo el libro se divide en tres partes que compilan los aportes de diversos autores que **piensan** las prácticas sindicales de los docentes argentinos.

La primera parte «Prácticas sindicales: producción, reproducción, transformación», abarca trabajos que abordan tres temas desde los cuales hacer un repaso del estado del debate en la actualidad, nos referimos a las problemáticas en torno al género, la salud laboral y los desafíos de las corrientes clasistas en el gremialismo docente.

En el primer trabajo de esta parte «Sindicalistas docentes y sus representaciones sobre género: problematizando prácticas culturales», Márcia Ondina Vieira Ferreira opone a la idea de «un sujeto de clase universal» –que encubre la masculinidad del sujeto activista/sindicalista– la realidad de un gremio, el docente, cuya amplia mayoría está integrado por mujeres. Los contundentes datos sobre la cantidad de mujeres en la docencia, así como también en la sindicalización, ponen en cuestión que esta extensa presencia no tenga correlato en la dirección de los gremios, ocupados en su mayoría por hombres (la autora referencia datos de su investigación en Brasil, pero la experiencia nos muestra similitud con Argentina). El trabajo indaga en las particularidades de las prácticas de género en el sindicato docente frente a los otros sindicatos, en las concepciones sobre género de sindicalistas –mujeres y hombres– y en cómo se reflejan en las prácticas gremiales dichas representaciones. La igualdad entre géneros en el campo de la docencia es un ideal inalcanzado y un desafío si tenemos en cuenta que, como afirma la autora, somos participantes activos en la producción de relaciones de género en las instituciones en las que trabajamos.

El siguiente trabajo recupera un proyecto de investigación conjunto entre una asociación docente y una agrupación de profesionales en cuestiones laborales. «Una experiencia en el

terreno de la lucha sindical por la salud docente. El proyecto 'Salud y Condiciones de trabajo en el sector docente: diagnóstico y respuestas posibles' (Ademys-TEL)» de Oscar Martínez, Hernán Rubio y Julia Soul (pertenecientes al Taller de Estudios Laborales), condensa esta experiencia y sus principales hallazgos. La experiencia que comparten relata la propuesta así como las dificultades con las que se encontraron en el trabajo conjunto con el gremio. Los autores nos llevan a pensar el lugar de la prevención en el cotidiano laboral y cómo influye éste en las afecciones que padecen los docentes, así como también el lugar del sindicato en el debate sobre la problemática de la salud de los trabajadores.

Cierran la primera parte Juan Pablo Casiello y Ariel Petruccelli con «Desafíos del clasismo en el sindicalismo docente». En el mismo, los autores presentan reflexiones sobre la construcción anticapitalista desde los sindicatos, trascendiendo el espacio de los gremios docentes, con la intención de pensarlos aportando al aprovechamiento de las «grietas» del sistema capitalista dominante, para una organización democrática de los trabajadores. Considerado desde la conjunción entre la clase trabajadora y los movimientos sociales la tarea docente, en su carácter de trabajo intelectual es concebida como potencialmente articuladora de las posiciones de clase y género, así como también de los enfoques ecologistas. Los autores hacen, además, un repaso por las experiencias de conducciones de sindicatos docentes que se identifican con el clasismo, marcando logros y problemas en la construcción sindical actual.

La segunda parte del libro –»La acción sindical docente en la Argentina contemporánea»– compila también tres trabajos que permiten hacer una recuperación histórica de las experiencias de lucha de los docentes de los últimos años.

Julián Gindin, en su trabajo «Sobre las huelgas docentes», hace un recorrido por la historia de las huelgas del sector, recorrido necesario para entender los cambios en los argumentos y estrategias utilizados. Desde principios de siglo los maestros estuvieron en constante conflicto con la patronal «por la desconsideración con que se los trataba» (p. 81), pero evitaron la acción directa acudiendo a discursos ligados a la «vocación» y al «espíritu de sacrificio». Recién en la segunda mitad del siglo XX el repertorio de acciones incluye la huelga. Gindin recorre las particularidades de la sindicalización del gremio, desde 1957 hasta la actualidad, haciendo un interesante recorrido por la conflictividad docente durante el kirchnerismo. El autor propone pensar la huelga como herramienta de acción pero en el marco de una reflexión sobre las particularidades del trabajo docente.

«La regulación de la negociación colectiva en el sector educación» de Guillermo Pérez Crespo conceptualiza la negociación colectiva, haciendo hincapié en la necesaria fuerza de la movilización de los trabajadores para que sea viable. Hace un recorrido histórico de este logro de los trabajadores para, posteriormente, rastrear ésta práctica en el sindicalismo docente. La tardía aceptación del docente como trabajador y el hecho de que el propio

Estado sea a su vez mediador en las negociaciones y empleador ha puesto a los trabajadores docentes en un lugar de vulnerabilidad.

El trabajo de Andrea Blanco y Adriana Migliavacca «Organización sindical y movilización de los docentes de la provincia de Buenos Aires a partir de 2001. Entre las prácticas institucionalizadas y los nuevos espacios en construcción» aborda las experiencias de las nuevas configuraciones organizativas que disputaron el poder hegemónico dentro del SUTEBA. Las autoras hacen un recorrido partiendo de 2001 –recuperando las movilizaciones y autoconvocatorias de los docentes de la provincia– hasta la etapa kirchnerista –en la que se buscan consolidar nuevos espacios de organización sindical–. La tensión entre «nuevas» y «viejas» prácticas sindicales lleva a reflexionar sobre el debate político-gremial. Desde la posición oficialista de la Lista Celeste este debate promueve una modalidad delegativa de participación; mientras que en la vereda opuesta, los espacios clasistas, se milita para repensar la lucha gremial desde una perspectiva de lucha de clases.

El libro finaliza recuperando «Experiencias sindicales en Rosario, Entre Ríos y Santa Cruz» de la mano de los propios protagonistas. María Fernanda Rebechi, Gustavo Terés y Daniel Couselo nos relatan «La lucha por mejorar las condiciones de trabajo y la salud docente. La experiencia de ANSAFE Rosario (Julio de 2004 – Marzo de 2011)». Adriana Casevecchie y Susana Congo presentan «Escuela Pública Siempre. AGMER Entre Ríos». Y por último, Pedro Muñoz, desde la experiencia de ADOSAC, pone el acento en «La discusión de la política educativa santacruceña en tiempos del kirchnerismo».

Este libro ayuda a los lectores a repasar nuestra historia sindical reciente y a enriquecer el debate político-gremial con herramientas de reflexión y experiencias de lucha. Como afirman en la presentación «Apuntamos más a clarificar problemas que a brindar soluciones» (p. 10). Efectivamente, uno se queda pensando en todo lo que falta por hacer en términos de la conciencia de clase y de la organización de los trabajadores de la educación.

Gabriela Vilariño: Prof./Lic. en Ciencias de la Educación, UNLu. Maestranda de la Maestría en Ciencias Sociales con Mención en Historia, UNLu. Docente auxiliar en el Departamento de Educación, UNLu. gvilarino@hotmail.com

Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales

Héctor Rubén Cucuzza (dir.); Paula Spregelburd (codir.) Editoras del Calderón, Buenos Aires, 2012. 680 páginas.

Juan Balduzzi

Aceptado Octubre de 2013

Este libro es una reelaboración ampliada de otro publicado en el 2002.¹ Reúne 17 artículos elaborados por distintos autores, incluyendo la introducción. Respecto del volumen anterior, se revisaron los capítulos ya publicados, se suprimieron los referidos a la enseñanza de la escritura, se incorporaron nuevos autores, nuevas temáticas y se amplió el análisis, que en el primero llegaba hasta mitad del siglo XX, hasta la actualidad. La mayor parte de los artículos han sido desarrollados a partir de la tarea de investigación llevada adelante por el Programa Histelea (Historia Social de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en la Argentina), que tiene sede en la Universidad Nacional de Luján.

El libro aborda múltiples temáticas, y en esto estriba en buena medida su riqueza, pero su eje central lo constituye una historia social de la lectura en Argentina, en particular de la enseñanza de la lectura escolar, desde la colonia hasta la actualidad. La principal estrategia utilizada es el análisis de libros de texto, considerando las distintas dimensiones implicadas en la producción, circulación y apropiación de los mismos, y su articulación con las distintas esferas de la vida social, política, económica y cultural. Un aspecto destacado en varios trabajos es el análisis de las «escenas de lectura», categoría desarrollada en Histelea, que alude a la lectura como «práctica social de comunicación».

Los análisis precedentes se presentan en relación con distintos aspectos de la historia de la educación (en particular de la escuela primaria, aunque no en forma excluyente) de nuestro país, por ejemplo, los métodos de alfabetización y las distintas corrientes pedagógicas.

Otro aspecto destacado es la dimensión política. Temas como la cultura política, la ciudadanía, las distintas etapas políticas del país, las ideologías de sus protagonistas, se consideran en relación con la escuela, la enseñanza de la lectura y los textos escolares.

¹ CUCUZZA, Rubén (Dir.); PINEAU, Pablo (codir.) (2002). «Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Argentina». Buenos Aires, Miño y Dávila.

Finalmente, otras cuestiones abordadas son: alfabetización, educación de adultos, sectores populares o subalternos y cultura escrita, el pueblo Wichi, escritura y lectura bilingüe, Iglesia Anglicana y alfabetización, teorías de la educación e incidencia de las nuevas tecnologías.

Los artículos se presentan en una relativa secuencia cronológica, intentando dar cuenta del proceso de escolarización de la enseñanza de la lectura en nuestro país.

En la introducción, Rubén Cucuzza presenta una serie de reflexiones teórico-metodológicas, desarrollando cuestiones que enmarcaron la tarea del equipo de Universidad Nacional de Luján. Marca algunas diferencias con la historia cultural, más allá de aportes y puntos de contacto. En discusión con esta corriente señala que para la historia social de la educación, el objeto de estudio es el proceso de escolarización de la cultura, en la larga duración; en ese marco debe entenderse la historia de la lectura. Puntualiza el protocolo de análisis de las «escenas de lectura» utilizado en Histelea. Presenta luego cada capítulo, de acuerdo a una periodización que organiza en tres momentos históricos, a los que denomina «paisajes». Estos refieren a la menor o mayor presencia de la cultura escrita en los contextos sociales: «paisaje iletrado», «hipoletrado» y «letrado». Finaliza señalando algunos interrogantes, que retomo al final de la reseña.

Los dos primeros capítulos se ubican en la etapa del «paisaje rioplatense iletrado», marcada por las formas de cultura letrada de las elites, ante el predominio de la oralidad rural. En ambos, lectura y política resultan ejes relevantes.

Señala Cucuzza en «Leer y rezar en la Buenos Aires aldeana» que el aprendizaje de la lectura, en la época colonial, estaba limitado a las elites blancas, y estrechamente vinculado a la catequización/ memorización. Analiza con detalle los textos utilizados para su enseñanza y la crisis de hegemonía provocada por el proceso revolucionario independentista, expresada en una disputa por los contenidos escolares. Destaca la fracasada tentativa de ruptura representada por el intento de introducción del *Contrato Social* por Mariano Moreno, para formar lectores ciudadanos, señalando la persistencia de las antiguas formas de enseñanza hasta mediados de siglo.

Roberto Bottarini, en «Leer, escribir, votar: la conflictiva definición del curriculum ciudadano», considera la relación entre alfabetismo y ciudadanía en el siglo XIX. Remarca la persistencia de elementos tradicionales, propios del Antiguo Régimen, en la cultura política posterior al proceso revolucionario de mayo, y algunos intentos de restricciones de la ciudadanía para los analfabetos, hasta la sanción de la Constitución en 1853. Analiza una moción realizada al Congreso Pedagógico en 1882 para limitar el voto a los ciudadanos alfabetos, finalmente rechazada, que en el debate se relaciona con la elaboración del curriculum ciudadano.

Los siguientes capítulos presentan la transición hacia el «paisaje hipoletado». Etapa de formación del Estado Nacional y constitución del sistema educativo, la formación masiva de lectores/«ciudadanos letrados» será considerada por las clases dirigentes objetivo prioritario de la política del Estado, siguiendo la indicación de Sarmiento de «educar al soberano».

Si los ejes de análisis de los artículos son el método de enseñanza, el control estatal de los textos o el análisis de los libros escolares, no puede decirse que la dimensión política esté ausente. Al contrario, es la trama que subyace en todos ellos.

Adriana de Miguel, en «Escenas de lectura escolar. La intervención normalista en la formación de la cultura letrada moderna», considera el papel de esta corriente pedagógica en la expansión de la cultura escrita, entre 1870 y 1910. Para ello analiza escenas de lectura escolar, desde una perspectiva teórica propia. Destaca el desarrollo del método de enseñanza de la lectura por los normalistas, y su larga perduración e influencia en la formación de lectores. Considera diversas escenas de lectura, que remiten a Sarmiento, George Stearns, José María Torres, Víctor Mercante, Pablo Pizzurno y al libro «*El nene*».

Paula Spregelburd, en «¿Qué se puede leer en la escuela? El control estatal del texto escolar (1880-1916)», considera las políticas desarrolladas por el Estado Nacional hacia fines del siglo XIX, cuando los sistemas educativos se constituyeron en las principales agencias alfabetizadoras. Analiza en particular los mecanismos de control y las normativas implementadas por el Consejo Nacional de Educación respecto a la selección de textos escolares, proceso que concluyó con la construcción de los «libros de lectura» como objetos paradigmáticos de la cultura escolar.

En «Nacimiento y trayectorias de una nueva generación de libros de lectura escolar: 'El Nene'» (1895-1956), Cristina Linares parte del análisis de este libro para proponer un estudio multidimensional, que debe considerar además del autor, la participación de las editoriales, los potenciales sujetos lectores y el Estado. «El Nene», publicado por primera vez en 1895, tuvo 120 ediciones hasta 1959. Innovador desde sus contenidos y la metodología de enseñanza, representó el nacimiento de una nueva generación de textos escolares, dirigidos a un «sujeto lector» en trance de conformarse en «ciudadano urbano moderno».

En «de los Apeninos a los Andes: las lecturas de «Corazón» en la escuela Argentina», Spregelburd analiza las distintas interpretaciones que se hicieron de este libro como texto escolar, en diferentes momentos del sistema educativo: un primer momento de aceptación hacia fines del siglo XIX, un segundo momento de cuestionamiento y prohibición en tiempos de la política nacionalista de Ramos Mejía en el Consejo Nacional de Educación, y un tercer momento de «argentinización» a comienzos de los años '30.

En este punto se ubica la transición hacia el «paisaje letrado», etapa de expansión de la

cultura escrita, ligada al surgimiento de una sociedad de masas. Sobre esta última temática, justamente, pueden leerse los capítulos siguientes, cuando la tradicional articulación propuesta por el liberalismo decimonónico entre lectura y ciudadanía entra en crisis.

Pablo Pineau, en «¿Para qué enseñar a leer? Cultura política y prácticas escolares de lectura en el período de entre guerra», analiza las políticas educativas conservadoras en los años treinta, los dispositivos de control de las masas que desarrollan para enfrentar lo que ellos catalogaban como «peligros sociales»: el analfabetismo y las lecturas escolares «heterodoxas». Surgen nuevas finalidades para la enseñanza de la lectura, la «valoración», de corte moral, propiciada por estos sectores, y la lectura «expresiva», que impulsaba la participación de los sujetos, de carácter más democrático. En ambas están presentes el espiritualismo y la Escuela Nueva.

En «El control de la lectura. Las reglamentaciones sobre los libros de lectura en la Argentina (1940-1955)», Linares analiza cómo los gobiernos conservadores en los años '30 propiciaron un mayor control de los libros escolares. El Reglamento de 1941 ordenó sus características y homogeneizó las producciones en las décadas siguientes. Incrementó las regulaciones: precio de venta, condiciones didácticas, contenido literario, elementos ilustrativos y su presentación material. Espiritualismo y escolanovismo se expresaron en él eliminando contenidos enciclopédicos y enfatizando los formativos. Propició asimismo -continuidad del normalismo- el uso del método de palabra generadora para la enseñanza de la lectura.

En «Textos y lecturas escolares durante el primer peronismo: Evita también fue palabra generadora», Pablo Colotta, Rubén Cucuzza y Miguel Somoza Rodríguez abordan las luchas hegemónicas y contrahegemónicas expresadas alrededor de los libros escolares en los primeros gobiernos peronistas, buscando superar la antinomia peronismo/antiperonismo. Analizan las tentativas de regulación del currículum mediante un proyecto de texto único y con el libro *Florecer*. Revisan los contenidos de los «libros peronistas» de lectura, destacando la presencia de nuevos sujetos sociales -el obrero-. También consideran las figuras de Perón y Evita, y la adopción de *la Razón de mi vida* como texto obligatorio de enseñanza.

En el libro se desarrollan y problematizan otros temas.

En «Escenas de lectura en el contexto de expansión de la cultura escrita en la segunda mitad del siglo XX», Sprengelburd se pregunta hasta dónde las escenas de lectura de libros escolares que circularon entre 1955 y 1976, se corresponden con prácticas sociales de lectura del período. Plantea que la visión que muestra la escuela sobre la lectura en los libros no es un reflejo del contexto, pero tampoco se construye al margen del mismo, problematizando el concepto de cultura escolar, que enfatiza la autonomía de la institución escolar. En el caso analizado, los libros representan la lectura mostrando continuidades con concepciones generadas en la primera mitad del siglo, pero también muestran –

fragmentariamente– la presencia de los cambios sociales y políticos contemporáneos.

En los dos capítulos siguientes encontramos la presencia de los sectores subalternos y/o excluidos.

Teresa Artieda, en «Historias indígenas de acceso a la lectura y la escritura en tres ámbitos, religión, familia, escuela (1914-1960 circa)», aborda las estrategias de evangelización y alfabetización bilingüe de una misión anglicana en Chaco hacia el Pueblo Wichi, las relaciones entre evangelización, educación y trabajo en la industria azucarera, la imposición del castellano como lengua única en escuelas estatales en los años ´50. Analiza escenas de lectura en distintos ámbitos: religión, familia, escuela, y a través de ellas las estrategias de apropiación de la cultura escrita seguidas por una familia Wichi. Remarca complejidades, ambigüedades y contradicciones de todo este proceso.

En «Alfabetización de adultos y sujetos políticos (circa 1960-1970)». Roberto Bottarini compara la concepción del sujeto analfabeto presente en las formulaciones de tres gobiernos: la Campaña Intensiva de Alfabetización de Adultos (1964-1966) –Illia–; la Dirección Nacional de Educación de Adultos (1968) –Onganía–, y la Campaña de Reactivación Educativa para la Reconstrucción (1973) –Cámpora, Perón–. Desde la primera campaña se cuestiona la concepción de analfabeto como «niño» o «careciente». Sin embargo al autor enfatiza las diferencias entre las propuestas de alfabetización analizadas, interpretándolas desde las distintas culturas políticas de los tres gobiernos.

En «El discurso escolar y las políticas editoriales en los libros de educación media (1960-2005)», Carolina Tosi analiza libros de educación secundaria de este período para Historia, Castellano y Biología. Caracteriza al libro de texto secundario como un género específico. Identifica dos políticas editoriales hegemónicas: la «consolidación del canon pedagógico», entre 1960-1982, y la «mercantilización pedagógica», de 1983 a 2005. Señala que los libros de textos (re)construyen los discursos políticos y económicos dominantes de cada período y ofrecen diferentes representaciones del saber.

En «La enseñanza de las primeras letras en tiempos de dictadura», Cintia Mannocchi estudia cómo los docentes enseñaban a leer y escribir en provincia de Buenos Aires durante la última dictadura. Aborda el nivel de las prácticas, apelando al análisis de diseños curriculares, libros de texto, cuadernos, carpetas de práctica y entrevistas a maestras. Plantea un debate con las interpretaciones que asocian los lineamientos pedagógicos sobre lecto-escritura, en particular los que indicaban demorar el inicio de la alfabetización esperando la maduración del niño, con la política represiva de la dictadura, enfatizando las continuidades con lineamientos curriculares anteriores. Concluye señalando el riesgo de interpretar las prácticas pedagógicas desde periodizaciones macropolíticas.

Retomando la periodización realizada por Cucuzza, estos últimos trabajos se ubicarían bajo

el dominio de la palabra *biteada*, la cultura escrita digital, y las problemáticas que plantea a la lectura y su enseñanza.

Miguel Somoza, en «Los saberes letrados en la «sociedad de la información». Lectura, soportes y ritmos sociales», analiza la incidencia de la tecnología digital en los procesos cognitivos y cambios culturales contemporáneos. Contrasta posiciones entre un «determinismo tecnológico» y quienes ven a las tecnologías como consecuencia de procesos sociales complejos. Se pregunta si el soporte electrónico de lectura y el formato de hipertexto afectan negativamente nuestros patrones de lectura y procesos de pensamiento. Problematisa la afirmación que señala una crisis de la lectura, preguntándose si hubo otra época en la que cuatro quintas partes de la humanidad supieran leer y escribir. Señala las tareas de la escuela, en el pasaje de la «sociedad de la información» a la «sociedad del pensamiento».

En «Treinta años de alfabetización de niños en América Latina», Mirta Castedo y Mirta Torres señalan que en los últimos treinta años han acontecido cambios en las teorías de la alfabetización que incidieron en las prácticas de enseñanza en América Latina, al tiempo que ocurrían otros cambios en la cultura escrita. Analizan el devenir de tres teorías sobre la adquisición de la lengua escrita que tuvieron repercusiones en el campo de la alfabetización: el *Whole Language* (Lenguaje Integral), la conciencia fonológica y la investigación psicogenética, las más difundidas en la región tanto desde la investigación psicolingüística como en las propuestas de enseñanza. Concluyen señalando que en ambos campos es el constructivismo que ha logrado mayores avances.

Retomo las cuestiones que plantea Cucuzza al cierre de la introducción, que he considerado que pueden leerse como una suerte de epílogo del libro. Allí señala una serie de interrogantes –continuando el debate con la historia cultural–, y plantea que el Programa Histelea proseguirá sus investigaciones tomando aspectos poco estudiados de los sistemas educativos, que puedan actuar como elementos desiguales, por ejemplo el aula graduada. Termina planteando que tal vez este trabajo sirva para «(...) reclamar que, si la escuela surgió asociada con la escritura, si se construyó erigiendo la modernidad en sus tiempos de oro de alianza con la imprenta; si hoy es debatida, cuestionada y está en crisis, en los globalizados tiempos de la sociedad informática, también se ha convertido en un refugio posible de promoción y difusión de la lectura y escritura hacia los sectores históricamente marginados del saber/leer/ poder».

Me permito unos pocos comentarios finales sobre el libro:

En primer lugar destacar el indudable aporte que el mismo significa para el conocimiento de la historia de la lectura en nuestro país, que he intentado mostrar en esta reseña considerando tanto los aportes de cada capítulo sobre sus temáticas particulares, como el que representa en conjunto; en segundo lugar, subrayar los debates que propone, de los cuales el más

claramente expuesto es el entablado con la historia cultural sobre la «autonomía relativa» de lo educativo, en relación con sus condiciones contextuales sociohistóricas, discusión que queda abierta incluso entre los distintos autores de este libro, que no parecen tener una concepción uniforme al respecto, un elemento que sin duda enriquece el debate.

Quedan planteadas algunas cuestiones pendientes de profundización, que desde el propio enfoque de historia social de la educación tienen relevancia, como el papel de los sectores subalternos en esta historia. Queda abierto un espacio para, como dicen en el cierre de su artículo Castedo y Torres, «tomar lo hecho por unos para seguir avanzando en la reformulación de las preguntas y la construcción de las respuestas, siempre provisionarias».

Juan Balduzzi: Prof./Lic. Historia, UBA. Docente Auxiliar en el Departamento de Educación UNLu. juan.balduzzi@gmail.com

Pedagogías de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea

Silvia Brusilovsky y María Eugenia Cabrera. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), México, 2012. 242 páginas. Accesible en: http://www.crefal.edu.mx/crefal2012/images/stories/publicaciones_electronicas/silvia_brusilovsky.pdf

Ayelén Victoria Cavallini

Acceptado Octubre de 2013

El libro escrito por las profesoras Silvia Brusilovsky y María Eugenia Cabrera es resultado de un proceso de indagación y reflexión sobre las prácticas educativas en el campo de la educación de adultos.¹ Cuenta con doce capítulos, y se estructura en tres apartados. Los mismos presentan y articulan, tanto una mirada histórica y contextualizada, que examina las discusiones referidas a las políticas educativas para jóvenes y adultos, como una articulación entre estos debates y las prácticas de los docentes de la modalidad de adultos. Estos elementos permiten vislumbrar en esta obra, una reflexión situada, crítica y específica acerca de la educación para jóvenes y adultos en nuestro país.

En el primer apartado, las autoras son explícitas en destacar quiénes son los sujetos a los que está destinadas las propuestas educativas para los adultos, las situaciones socioeconómicas que los atraviesan, y la vinculación entre estas características y las propuestas que se construyen para la modalidad. Así pues, el concepto de educación de adultos podría definirse desde dos perspectivas: por la edad de la población hacia quienes se dirigen las actividades, o por sus características sociales. Las autoras toman este segundo enfoque, y demuestran que a lo largo de la historia, tanto argentina como latinoamericana, la expresión educación de adultos constituyó un eufemismo para hacer referencia a la educación –escolar y no escolar– de adolescentes, jóvenes y adultos de sectores populares. De esta manera, es la clase social hacia la que se dirigen las ofertas y el nivel educativo de sus potenciales participantes, lo que dio lugar a que se la denomine como tal y se encubra, de esa manera, las responsabilidades estatales vinculadas a garantizar a toda la población iguales condiciones para el acceso y permanencia en el sistema educativo y obligatorio. Así pues, las autoras mencionan que desde la década de 1990 se comenzó a hablar de «educación de jóvenes y adultos» (EDJA) en lugar de la tradicional fórmula de «educación de adultos»

¹ El mismo es continuación de investigaciones sobre el nivel de educación media para adultos, que dio lugar a varias producciones anteriores a la publicación de este material. Así pues, las autoras mencionan que este libro es resultado de un proyecto de investigación titulado «Educación media de adultos: Orientaciones de su 'pedagogía'» radicado en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, cuyo informe concluyó en diciembre de 2008.

(EDA). El cambio en la designación indica la aceptación de que su población está constituida, cada vez más, por estudiantes menores de 20 años, que como bien mencionamos anteriormente son jóvenes excluidos del sistema educativo formal y que corresponden también a los sectores más desfavorecidos.

Las cifras estadísticas que aportan en este primer apartado evidencian no sólo quiénes son los sujetos que el sistema excluye, sino también una relación entre el deterioro del nivel de vida de la población y el deterioro del sistema de educación pública –que se registran en nuestro país desde principios de los 90–. Por lo tanto no es aleatorio plantear que las propuestas educativas para adultos son síntoma de la persistencia de una situación de desigualdad que es parte de un problema más amplio: la relación entre educación y pobreza. Sobre este tema, las investigadoras plantean que el debate sobre esta consideración no puede soslayarse, pues el eje de la problemática son los derechos ciudadanos entendidos como derechos sociales. En este sentido, las autoras mencionan que «Negarse a aceptar la desigualdad en educación, es negarse a aceptar la derrota de la ciudadanía y es afirmar la idea de que hay derechos que deben ser universales. Entre ellos está el derecho a la educación» (p. 20). Al respecto, me atrevo a plantear que la existencia de la educación de jóvenes y adultos es expresión de los fracasos de la escolarización obligatoria, de la diferenciación de las condiciones educativas de los sectores subalternos y desde sus orígenes (exceptuando las experiencias de la DINEA de la década del 70) tuvo un carácter fundamentalmente compensatorio, sin llegar a resolver las desigualdades en las posibilidades de escolarización. De esta manera, y tomando los planteos de las autoras, las desigualdades en la educación de jóvenes y adultos son resultado, principalmente, de desigualdades económicas y sociales, pero también de los procesos que, en las escuelas primarias y secundarias comunes, producen limitaciones y abandono. Estas diferencias se agudizan asimismo por procesos del campo educacional específico de la educación de adultos.

Brusilovsky y Cabrera sostienen que, si bien el origen de la cuestión acerca de la democratización de la educación es la distribución de la riqueza y del poder, en el plano de las políticas sociales, y en particular de las educacionales y en las prácticas institucionales, hay cuestiones que deben ser puntos de análisis y discusión para comprender, abordar y revertir situaciones de desigualdad. Por un lado, las características de las políticas para la educación de adultos (signadas por la ausencia de financiamiento, políticas curriculares con reducción de contenidos de educación general, pocos proyectos de formación de docentes, escasas normativas específicas, asimilación del sistema de EDJA a las normativas y formas organizativas de la educación infantil y de adolescentes) y, por otro lado, cómo esas políticas toman cuerpo/forma en las escuelas, en las formas de trabajo institucional y en las prácticas docentes, y cómo todas éstas contribuyen a reforzar situaciones de desigualdad. Sobre este último punto se trabaja en el apartado siguiente.

En el segundo apartado, se indaga acerca de los efectos que producen estas políticas en el terreno educativo, y cómo impactan en la vida cotidiana de las instituciones escolares, y

más precisamente, en las prácticas efectivas que desempeñan los educadores de jóvenes y adultos. El supuesto teórico que guió el análisis realizado por las autoras es que las diversas formas que adopta el trabajo escolar con adultos están vinculadas intrínsecamente con las concepciones que los docentes poseen sobre sus estudiantes, jóvenes y adultos de sectores populares. Así entonces, las «*pedagogías de la educación de adultos*», o las «*orientaciones del trabajo escolar*» resultan una «tipología», o una conceptualización elaborada por las autoras, que describen los diferentes atributos y significados que los docentes asignan a sus estudiantes, las explicaciones sobre la situación de estos últimos, la función asignada a la escuela y estrategias para su logro, el lugar asignado al conocimiento y tipo de conocimiento priorizado, y las relaciones que se generan al interior de las instituciones educativas.

Las orientaciones que las autoras construyen son las siguientes:

- ✓ Orientación centrada en la práctica crítica
- ✓ Orientación centrada en la puesta en circulación de conocimiento crítico
- ✓ Orientación centrada en la puesta en circulación del conocimiento prescripto
- ✓ Orientación centrada en la atención a la persona
- ✓ Orientación centrada en la moralización y el disciplinamiento.

En el libro aparecen explicadas de manera detallada cada una de ellas, con sus respectivos aspectos que las atraviesan por lo que no me detendré en las especificidades de las mismas. Sin embargo, considero necesario mencionar sólo tres cuestiones referidas a la importancia de esta construcción teórica, y su aporte a la comprensión de los debates actuales vinculados con qué educación de adultos queremos y cómo podríamos comenzar a ponerlas en práctica.

En primer lugar, y como bien mencionamos antes, cada una de las orientaciones punteadas se encuentran atravesadas por los aspectos aludidos (atributos asignados a los sujetos, concepción de conocimiento, función de la escuela, relaciones al interior de la institución educativa). Estos aspectos componentes de las conceptualizaciones constituyen una herramienta importante para comprender las características que asumen las prácticas educativas en las aulas, analizarlas, vislumbrarlas y pensar estrategias de acción para transformarlas, pensando en el objetivo de construir una educación más democrática y justa. Específicamente, la categoría «atributos asignados a los estudiantes» es aquella que las autoras califican como central, ya que explican que, tanto esos atributos como los argumentos que se formulan para explicar los problemas de atraso o de interrupción de los estudios, se conectan con las funciones asignadas a la escuela y con las estrategias de retención y enseñanza que se priorizan. Esas concepciones pueden resultar -si no se las toma en consideración- un obstáculo epistemológico a la hora de intentar hacer un proceso de reflexión y cambio, y

favorecer o restringir el aprendizaje de nuevos enfoques.

En segundo lugar, las autoras también mencionan que estas categorías permiten identificar algunas continuidades con formas históricas de trabajo educativo y social con sectores populares. Algunas de estas tipologías son prácticas y concepciones de educadores que reproducen las tradiciones de asistencia, de ejercer el control moral y social sobre los pobres. Asimismo, también existen otras modalidades que muestran un intento de construcción, en las escuelas y en la relación con las organizaciones populares, de una concepción que no sólo plantea crítica a la realidad dominante sino esfuerzos por llevar a la práctica una propuesta teórica, política y metodológicamente crítica. De esta manera, al identificar el componente histórico de las prácticas, los aportes de las autoras también contribuyen a la realización de un análisis histórico que permite identificar continuidades, rupturas y tensiones entre prácticas pasadas y presentes, e invita a reflexionar sobre las prácticas futuras.

En tercer lugar, y muy vinculado con las anteriores, las categorías también permiten vislumbrar las concepciones ideológicas de fondo que las sustentan, es decir permiten identificar cuál es el sentido político-pedagógico relativo a la educación de jóvenes y adultos que se pone de manifiesto en esas orientaciones que orientan las prácticas de los docentes. En este sentido, también contribuyen a vislumbrar los objetivos subyacentes a las mismas: objetivos más conservadores de la desigualdad, objetivos más liberales vinculados a la individualidad del sujeto, a la competencia y al mercado, y objetivos que apuntan a lograr sujetos críticos, analíticos y reflexivos de la realidad y capaces de hacer propuestas posibles para organizarse colectivamente y modificar de algún modo las desigualdades. Por eso, al analizar políticamente las orientaciones de la educación de adultos se pone de manifiesto el papel que pueden cumplir los docentes en la construcción de hegemonía o de contra hegemonía.

Ahora bien, ¿por qué preguntarnos por la educación de adultos en la actualidad? Pensar en la educación de adultos hoy es reflexionar sobre las prácticas en este campo específico, tomando en cuenta a los sujetos que participan de las prácticas pedagógicas, sus necesidades y su situación. Asimismo, esto también implica adentrarnos en debates más amplios acerca de cómo deberían ser las prácticas educativas para adultos que apunten a establecer en el aula relaciones más democráticas y participativas y cómo podrían llevarse adelante. Encontrándonos en un momento en donde se debaten las propuestas para adultos (CENS, FINES, bachilleratos populares), y en donde se están pensando cuáles serían los contenidos respectivos a la educación primaria y secundaria de adultos, considero que los planteos y discusiones que se desarrollan en el presente libro abonan en este campo de tensiones y contribuyen a brindar elementos necesarios en las discusiones y en las decisiones referidas a la educación en este campo.

Ayelén Victoria Cavallini: Estudiante del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación, UNLu. ayevc@hotmail.com

Información Institucional



Normas para la recepción y selección de artículos

CARÁCTER DE LAS PUBLICACIONES.

1. La Revista del Departamento de Educación publicará trabajos sobre temas del área educativa. Están invitados a publicar investigadores y estudiosos de los más variados campos problemáticos y corrientes de pensamiento, del ámbito nacional y del extranjero. Los trabajos deben encuadrarse en algunas de las siguientes categorías:

1.1 Artículos originales e inéditos basados en:

- a) investigaciones científicas
- b) actividades de extensión
- c) experiencia en docencia
- d) reflexiones sobre un problema o tópico particular.

1.2 Notas, comunicaciones, debates y entrevistas.

1.3 Reseñas o comentarios de libros, de otras publicaciones (de los últimos 2 años al momento de enviar la reseña o un libro relevancia para el campo temático de la revista) o de eventos científicos.

1.4 La Revista destinará un porcentaje de páginas no menor del 60 % del total a los artículos.

2. Las colaboraciones recibidas deberán ajustarse a las pautas de presentación especificadas a continuación. Los artículos contarán con evaluación interna y externa. Los demás trabajos tendrán evaluación interna.

Pautas para la presentación y selección de artículos

1. La presentación de los artículos deberá ajustarse a las siguientes pautas:

Los artículos sobre investigaciones científicas, actividades de docencia o extensión, o de reflexión sobre un problema o un tópico particular podrán tener una extensión máxima de 20 páginas, las notas hasta 15 páginas y las entrevistas, reseñas o comentarios de libros, publicaciones o eventos científicos hasta 3 páginas. Estas últimas se referirán a publicacio-

nes recientes y de interés para la revista. En todos los casos, el tamaño de la hoja será A4, interlineado 1,5.

Se deberá enviar el artículo en formato procesador de textos Word por vía correo electrónico. Cada artículo estará encabezado por el Título y el nombre completo del autor. Se incluirán 5 palabras clave y resumen en castellano y en inglés que no supere las 200 palabras.

La carátula contendrá título, nombre del o los autores y los siguientes datos: título profesional de los autores, en caso de corresponder, pertenencia institucional, cargo académico, dirección postal, teléfono y dirección electrónica.

Todas las páginas deberán estar numeradas, incluyendo la bibliografía, gráficos y cuadros. Las notas y referencias críticas deberán ir a pie de página y respetar las normas internacionales para la publicación de artículos científicos.

La Bibliografía deberá figurar al final de cada artículo y se ajustará a las siguientes condiciones:

Libro: Apellido e inicial del autor en mayúsculas, año de edición entre paréntesis, título del libro en bastardilla, lugar de edición, editorial.

Artículo de revista: apellido y nombre del autor en mayúsculas, año de edición entre paréntesis, título del artículo entre comillas, título de la revista en bastardilla, volumen, número de la revista, fecha de publicación, páginas que comprende el artículo dentro de la revista.

En caso de que se incluyan cuadros, gráficos y/o imágenes, deberá figurar en el texto un título y numeración: "Gráfico nº 1: xxxx", un espacio en blanco en el que iría el cuadro, gráfico y/o imagen (pero sin colocar), y la fuente: "Fuente: xxxx" (si han sido hechos por el autor deberán decir "Fuente: elaboración propia").

Los cuadros, gráficos y/o imágenes deberán ser enviados como archivos independientes del texto, en cualquier formato que los soporte.

Se aconseja que se respete una lógica de jerarquía de los títulos de la siguiente manera:

Títulos: Arial, cuerpo 14, negrita
Subtítulo 1: Arial, cuerpo 12, negrita
Subtítulo 2: Arial, cuerpo 12, itálica
Cuerpo de texto: Arial, cuerpo 11, normal
Notas: Arial, cuerpo 10, normal
Bibliografía: Arial, cuerpo 10

Sobre las citas al interior del texto se toma como referencia las normas APA:

- Las referencias a autores en el texto se deberán hacer de la siguiente forma: Nombre del autor, coma, año de publicación. En los casos en que se mencione el nombre del autor, bastará con escribir el año de publicación de la obra a que se hace referencia entre paréntesis.
- En el caso de que la obra tenga dos autores, se hará la referencia de la misma forma que la

descrita anteriormente, pero citando ambos autores.

- En el caso de tres o más autores, se citarán todos ellos la primera vez que se haga referencia a su trabajo. De allí en adelante, se utilizará solamente el apellido del primer autor, seguido por las siglas et al. y después el año de publicación.

- Las citas textuales de cuatro renglones o menores podrán hacerse seguidas en el texto, utilizando comillas para indicar que se trata de una cita textual. Al final de la cita, se indicará entre paréntesis el número o los números de página en que aparece el texto original.

- Si la cita es de más de cuatro renglones, se hará la cita con una sangría de 1,5 a cada lado. Este tipo de cita no va encerrada en comillas. Al final de la cita, se escribirá entre paréntesis el número o los números de página en que aparece el texto original.

Las colaboraciones deberán ser enviadas con una nota de autorización de publicación por la Revista del Departamento de Educación de la UNLu, firmada por todos sus autores.

2. Mecanismos para la selección de artículos:

La recepción de los trabajos no implica compromiso de publicación. El Consejo Editorial procederá a la selección de trabajos que cumplan con los criterios formales y de contenido. El Consejo Editorial tomará la decisión final de los artículos a publicar en cada número, debiendo tener en cuenta las evaluaciones.

Las colaboraciones aceptadas se someterán a correcciones de estilo y su publicación estará sujeta a la disponibilidad de espacio en cada número. El envío de cualquier colaboración a la Revista implica la aceptación de lo establecido en este Reglamento.

Se comunicará a los autores la aceptación o no de los trabajos en el término máximo de dos meses. Si se sugirieran modificaciones, éstas serán comunicadas al autor, quien deberá contestar dentro de los cinco días si las acepta, en cuyo caso deberá enviar la versión definitiva en el plazo que se acuerde entre el autor y el Consejo Editorial.

Cada autor recibirá dos ejemplares del número de la revista en que aparezca publicado su trabajo.

Requerimos tener en cuenta las normas APA que pueden consultarse en www.ulacit.ac.cr/carreras/documentosULACIT/Carreras/MANUALAPA ULACIT actualizado 2012.pdf

Dirección electrónica

Los artículos deberán enviarse por correo electrónico a: **revistapolifonias@yahoo.com.ar**

Investigación y Extensión en el Departamento de Educación

La información correspondiente a los Programas y Proyectos de Investigación y Extensión vigentes en el Departamento de Educación se encuentra disponible en Polifonías Año II / Nro. 2

Fe de erratas

Donde dice: **Programa El procesamiento numérico y el cálculo en niños y niñas en contextos socioculturales rurales**

Director: Víctor Feld (victor_feld@yahoo.com.ar) / Codirectora: Ma. Fernanda Pighín
Integrante del Equipo: Silvina Davio

Debe decir: **Programa El procesamiento cognitivo en los aprendizajes pedagógicos**

Director: Víctor Feld (victor_feld@yahoo.com.ar) / Codirectora: Ma. Fernanda Pighín
Integrante del Equipo: Silvina Davio

Donde dice: **«Hegemonía empresarial y estrategias de disciplinamiento laboral: disputas dentro y fuera de las fabricas»**

Directora: Claudia Figari
Integrantes del Equipo: Alicia Palermo, Marcelo Hernandez y Dana Hirsh

Debe decir: **«Hegemonía empresarial y estrategias de disciplinamiento laboral: disputas dentro y fuera de las fabricas»**

Directora: Claudia Figari / Codirectora: Alicia Palermo
Integrantes del Equipo: Marcelo Hernandez y Dana Hirsh

**SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DELUJÁN**

E-mail: sipeduc@unlu.edu.ar

Telefono: 02323-423979/423171 int. 293-297

V Encuentro Nacional y II Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública: «Políticas y estrategias para la inclusión. Nuevas complejidades; nuevas respuestas»

Informe

El Encuentro se realizó en la sede central de la UNLu, durante los días 7, 8 y 9 de agosto, con la participación de aproximadamente 400 colegas de un gran número de universidades nacionales argentinas, y también de la Universidad de la República de Uruguay y de la Universidad Autónoma de Baja California, México.

El propósito general que guió el desarrollo de esta reunión fue contribuir a profundizar la comprensión sobre la complejidad de los procesos de ingreso y retención, problematizando las interpretaciones de sentido común con que suelen explicarse el desgranamiento, el retraso y el abandono de los estudios. La intención central ha sido comenzar a construir criterios compartidos para orientar el diseño de propuestas institucionales orgánicas que permitan superar los intentos aislados y periféricos, a partir de los aportes de distintas perspectivas teóricas y el análisis de experiencias.

Se presentaron alrededor de ciento ochenta trabajos, enmarcados en los distintos ejes de discusión:

- El ingreso a la universidad pública en el contexto político actual.
- Las condiciones institucionales para la construcción del conocimiento en los primeros tramos de las carreras.
- El ingresante universitario como sujeto de aprendizaje.
- Las propuestas de enseñanza en los primeros años de la formación universitaria.

Para el análisis de lo planteado en los trabajos se implementó una modalidad de trabajo en grupos de discusión que intentó otorgar centralidad al diálogo y al debate por sobre la exposición o lectura oral de las ponencias. Los grupos se constituyeron con un número limitado de autores de ponencias (entre ocho y diez) y contó con una pareja de coordinadores, que organizaron el debate. Las ponencias no fueron expuestas ni leídas durante el Encuentro, lo cual implicó un fuerte compromiso de lectura previa por parte de los ponentes y asistentes, así como un fluido intercambio a distancia entre todos los miembros de cada comisión con sus coordinadores durante el tiempo previo al Encuentro. Los grupos eran abiertos a la participación del público en general, de modo que la discusión contó con el aporte de otros asistentes además de los autores.

Al iniciar cada sesión los coordinadores presentaron los trabajos correspondientes a su grupo y llevaron adelante el debate tomando como guía las líneas temáticas acordadas durante los intercambios previos.

Todos los trabajos y sus síntesis fueron publicados en la página web del Encuentro con un mes de anticipación, de modo que estuvieran disponibles para todos los interesados. De este modo, todos los asistentes pudieron tomar parte en la discusión.

Lo discutido en cada grupo fue sintetizado por los coordinadores y comunicado en reunión plenaria el último día, con la intención de identificar los aspectos relevantes y elaborar por escrito los lineamientos para un documento final.

Si bien ha resultado muy intensa, esta forma de trabajo ha sido valorada por los asistentes como muy productiva en tanto se estima que ha contribuido a generar condiciones favorables para la reflexión compartida y para la construcción conjunta de criterios orientadores de la toma de decisiones institucionales y académicas en lo referido al complejo ámbito del ingreso.

También ha sido valorada positivamente la inclusión de colegas de diversas universidades en la función de coordinación, porque permitió considerar puntos de vista y realidades diferentes a la hora de compartir lo discutido y elaborar conclusiones.

Durante los tres días del Encuentro se desarrollaron también las siguientes actividades:

Conferencias:

«El saber y la relación con el saber»
Dr. Bernard Charlot, Universidad de Sergipe, Brasil.

«Ingreso a la universidad. Notas para un encuadre»
Dra. Susana Celman, Universidad Nacional de Entre Ríos.

Paneles:

«La enseñanza en los primeros tramos de las carreras»
Osvaldo Cappannini (UNLP); Alicia Vázquez (UNRC); María Adelaida Benvegnú (UNLu).

«Perspectivas para pensar el ingreso universitario»
Ana María Ezcurra (UNGS); Facundo Ortega (UNC); Susana Barco de Surghi (UNCo).

La transcripción de las exposiciones de los especialistas será publicada junto con las conclusiones de las discusiones grupales en un libro que se estima finalizar en los primeros meses de 2014.

XXI Seminario Internacional de Investigación sobre formación de profesores para el Mercosur/Cono Sur

Bahía Blanca (Argentina), 22 al 25 de octubre de 2013

Organizan:

Universidad Nacional de Luján. Departamento de Educación

Universidad Nacional del Sur. Departamento de Humanidades

Informe

El Seminario Internacional de Investigación sobre Formación de Profesores en los países del Mercosur/Cono Sur se realiza anualmente, desde 1993, por iniciativa del Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños de la Universidad Federal de Río Grande do Sul. Agrupa a investigadores de países del Cono Sur que trabajan sobre la temática actualmente preside el Seminario la profesora de la Unlu Susana Vior.

En el primer seminario, realizado en 1993, surgió la necesidad de elaborar un diagnóstico que permitiera estudiar la problemática de la formación de docentes en cada uno de los países y constituir un grupo regional de investigación sobre el tema.

Ese año se había aprobado, en Argentina, la Ley Federal de Educación, que reformaba estructuralmente el sistema educativo. Simultáneamente, se debatían, reformaban y/o aprobaban nuevas normas legales en casi todos los países de América Latina. El desarrollo de las políticas dirigidas a la formación de docentes exigía reacomodaciones de lo institucional y curricular y un análisis permanente de los enfoques adoptados y sus consecuencias. Las líneas de investigación propuestas abarcaban la historia de la formación, las instituciones y el curriculum.

En distintas etapas el Seminario se ha centrado en problemas específicos de las políticas y los currículos de la formación de profesores. Han sido sede del encuentro académico diversas universidades: Universidad Federal de Río Grande do Sul, Universidad de Río Grande, Universidad de Santa Catarina (Brasil), Universidad de Concepción, Universidad

Católica de la Santísima Concepción; Universidad de Los Lagos, Universidad Católica de Santiago (Chile), Universidad Nacional de Asunción (Paraguay), Universidad de la República (Uruguay), Universidad Bolivariana de Venezuela, Universidad Nacional de Luján (Argentina).

Como resultados de los años de trabajo conjunto en cada uno de los países participantes se han producido diversas publicaciones: artículos para revistas especializadas, capítulos y libros.

En el seminario realizado en Concepción, en 2012, se acordó que el XXI Seminario se realizaría en la Universidad Nacional del Sur, con la co-organización del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján.

Algunos objetivos permanentes del seminario son:

- * Promover el intercambio de información sobre las políticas respecto de la formación de docentes en los países del Mercosur.
- * Actualizar el estado de la investigación sobre las políticas de formación de profesores en los países de la región.
 - * Intercambiar y debatir sobre metodologías para la producción de conocimientos en el campo específico.
- * Fortalecer vínculos académicos entre carreras, docentes y estudiantes de posgrado (maestrías y doctorados) de las universidades públicas y privadas participantes.
- * Difundir avances y resultados de los proyectos de investigación, nacionales y extranjeros, en curso.
- * Aportar información relevante para la toma de decisiones, nacionales y/o provinciales, vinculadas con la formación inicial y continua de docentes de todos los niveles del sistema educativo.
- * Producir conocimientos que aporten a la definición de nuevos marcos regulatorios de la Educación Superior.

* Dar continuidad a los acuerdos programáticos establecidos en los últimos Seminarios, en particular el XX realizado en Concepción, Chile.

El XXI Seminario contó con la presencia autoridades de las universidades organizadoras y con representantes de la universidades participantes. El panel de apertura «Políticas de formación de docentes: análisis de dos casos nacionales» contó con la participación de Pablo Martinis (Udelar) y Daniel Feldman (UBA).

La presentación reunió 90 trabajos, producto de investigaciones en curso. Se prevé la publicación de los trabajos completos en un libro electrónico. Los resúmenes del encuentro fueron publicados en:

http://www.uns.edu.ar/congresos/semin_profes/docs/libro_resumenes.pdf

Posgrados de la UNLu de interés para educadores

Doctorado de la Universidad Nacional de Luján en la Orientación Ciencias Sociales y Humanas

Dir.: Liliana Gastrón

Acreditado por CONEAU

Maestría en Políticas y Gestión de la Educación

Dir.: Susana Vior

Acreditada y Categorizada "A" por CONEAU

Maestría en Ciencias Sociales con Mención en Historia Social

Dir.: Marta B. Goldberg

Acreditada y Categorizada "B" por CONEAU

Maestría en Demografía Social

Dir.: Mgter. Ma. Eugenia Aguilera

Acreditada y Categorizada "C" por CONEAU

Maestría en Estudios de las Mujeres y de Género

Dir.: Cecilia Lagunas

Aprobada por Resolución H.C.S.

Especialización en Gestión de la Educación

Dir.: Susana Vior

Recon. Ofic. Provis. y Validez Nac. Título Res. Min. ME N°306/08

Especialización en Ciencias Sociales con Mención en Historia Social

Dir.: Marta B. Goldberg

Acreditada y Categorizada "B" por CONEAU

Especialización en Demografía Social

Dir.: Mgter. Ma. Eugenia Aguilera

Acreditada y Categorizada "C" por CONEAU

Especialización en Estudios de las Mujeres y de Género

Dir.: Cecilia Lagunas

Acreditada y Categorizada "B" por CONEAU

Seminario de posgrado "Neuropsicología del Aprendizaje"

Dir.: Víctor Feld

Aprobado por disposición CDD-E 162-08 y ratificado por disposición CD-E N° 215/10.

Para más información dirigirse a:

Secretaría de Posgrado

Ruta 5 y Avenida Constitución

(6700) Luján, Buenos Aires, Argentina

Teléfonos: +54 (02323) 423979/423171 Interno 287

Email: secposgrado@unlu.edu.ar

Link: <http://www.unlu.edu.ar/posgrado.html>

Esta edición se terminó de imprimir en Noviembre de 2013 en los
Talleres Gráficos de la Dirección de Publicaciones e Imprenta
de la Universidad Nacional de Luján



COLABORACIÓN ESPECIAL

“Intelectuales, tradiciones, educación y producción de ciudadanía”, **José Tamarit**

ARTÍCULOS

“Experiencias de organización en el ámbito sindical docente. Interrogantes y desafíos para la construcción del clasismo”, **Adriana Migliavacca**

“Las prácticas de lectura y escritura en el contexto de la educación superior. Una aproximación sociocultural”, **María Ignacia Dorronzoro**

“Clasificar, seleccionar y prescribir roles sociales: imbricaciones entre biotipología, psicotecnia, psicopedagogía y medición de la inteligencia en argentina (1930-1943)”, **José Antonio Gómez Di Vincenzo**

“La operatoria de la escuela moderna o la civilización conjurando a la barbarie. Aportes del pensamiento de Rodolfo Kusch a la pedagogía crítica”, **Ariana Lisnevsky, María Mercedes Palumbo y Alejandro Burgos**

“La progresiva aproximación al cambio conceptual. Una experiencia de docencia a partir del caso de la aceleración”, **Liliana Ledesma y María Cecilia Pocovi**

COMENTARIOS DE LIBROS

INFORMACIÓN INSTITUCIONAL