

Universitaria de Misiones (Posadas).

Pedagogía. Textos y contextos.

Vain, Pablo Daniel.

Cita:

Vain, Pablo Daniel. (2007). *Pedagogía. Textos y contextos*. Posadas: Universitaria de Misiones.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/pablo.daniel.vain/16>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pFQd/aSW>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES

PEDAGOGÍA
Textos y contextos

Pablo VAIN

EDITORIAL UNIVERSITARIA DE MISIONES

2007



EDITORIAL UNIVERSITARIA DE MISIONES

San Luis 1870

Posadas - Misiones – Tel-Fax: (03752) 428601

Correos electrónicos:

edunam-admini@arnet.com.ar

edunam-direccion@arnet.com.ar

edunam-produccion@arnet.com.ar

edunam-ventas@arnet.com.ar

Colección: Cuadernos de Cátedra

Armado de interiores: Sebastián Franco

Corrección: Sebastián Franco

ISBN 978-950-579-063-0

Impreso en Argentina
© Editorial Universitaria
Universidad Nacional de Misiones
Posadas, 2007

Vain, Pablo Daniel

Pedagogía: textos y contextos / Pablo Daniel Vain; coordinado por Claudio Oscar Zalazar - 1a ed. - Posadas : EdUNaM - Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones, 2007. 164 p.; 30x21 cm.

ISBN 978-950-579-063-0

1. Pedagogía. 2. Teorías Socioeducativas. I. Zalazar, Claudio Oscar, adapt. II. Título
CDD 306.43

Fecha de catalogación: 23/03/2007

SOBRE LOS AUTORES

Carina Kaplan es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), Magíster en Educación y Sociedad (FLACSO) y Doctora en Educación (UBA).

Es profesora e investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y de la Universidad Nacional de La Plata.

Es autora, entre otros, de estos libros: “Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen” y “La inteligencia escolarizada”; co-autora de “La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión” y “Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles”.

Javier Caballero Merlo es Licenciado en Sociología (Universidad de la República, Uruguay) y Magíster en Sociología (Universidad Federal de Río Grande Do Sul, Brasil).

Es profesor e investigador de la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción, la Universidad del Norte, la Universidad Autónoma de Asunción y la Universidad Nacional de Asunción.

Es autor, entre otros, de: “Realidad Social del Paraguay”, “Crítica de la economía política del sujeto y del poder” y “El reencuentro del hombre y la historia, la superación de la alienación bajo el capital como re-humanización: la Estética del Marxismo”.

Pablo Daniel Vain es Profesor de Educación Física, Certificado de Estudios en Antropología Social, Magíster y Doctor en Educación.

Es Profesor Investigador de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones.

Autor de los libros: “Los rituales escolares y las prácticas educativas” y “La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo”. Compilador de los libros “Educación Especial. Inclusión educativa, nuevas formas de exclusión” y “Comunidad, discapacidad y exclusión social. La construcción social de la normalidad”, en co-autoría.

Actualmente se desempeña como Secretario de Investigación y Postgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones.

ÍNDICE

Introducción	5
Los rituales escolares y las prácticas educativas	
Pablo Daniel Vain.....	7
Sociología política o de lo político	
Javier Numan Caballero Merlo.....	25
Educación y diversidad. Espejismos y realidades	
Pablo Daniel Vain.....	57
El curriculum universitario ante los desafíos del siglo XXI	
Pablo Daniel Vain.....	71
Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades?	
Carina Kaplan.....	83
La relaciones de poder en el aula universitaria. Un caso paradigmático: el examen	
Pablo Daniel Vain.....	99
Enseñar en la universidad. Incertidumbres y desafíos	
Pablo Daniel Vain.....	111
La educación como violencia simbólica	
Pablo Daniel Vain.....	123
Epistemología: temas y debates	
Pablo Daniel Vain.....	133

INTRODUCCIÓN

Este material reúne textos propios y colaboraciones de Carina Kaplan y Javier Caballero Merlo. Está destinado a los estudiantes de la Cátedra de Pedagogía del Profesorado en Educación Especial, Profesorado y Licenciatura en Educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones; y de la Carrera de Especialización en Didáctica y Currículum de las Universidades Nacionales de Formosa, Misiones y del Nordeste.

En ellos se pretende ofrecer reflexiones y resultados de investigaciones, que contribuyan al análisis de la educación como práctica social.

Quiero agradecer:

- A Carina Kaplan y Javier Caballero Merlo, por su disposición desinteresada. Me enorgullezco de ser su amigo.
- A la Editorial Novedades Educativas y su Director, Daniel Kaplan, por ceder gratuitamente el texto de Carina Kaplan.
- A la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción, por favorecer la publicación del capítulo de Javier Caballero Merlo.
- Al Gerente de Producción de la Editorial Universitaria de Misiones, Prof. Claudio Zalazar por toda la colaboración prestada para que este libro se edite en tiempo record.
- Y como siempre a Clara, que comparte en los hechos, esa frase de Dumas con la cual termina El conde de Montecristo: “confiar y esperar”.

Pablo Daniel Vain
Posadas, Enero de 2007

LOS RITUALES ESCOLARES Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS ¹

Pablo Daniel Vain

Universidad Nacional de Misiones

Escenas y preguntas...

Los niños ingresan al aula luego del recreo, entonces la maestra (Emilia) cuenta: - uno, dos y...- y ese conteo opera como consigna de orden-.

—Recuerden -dice Emilia- cuando yo cuento hasta tres todos deben sentarse bien, cada cual en su lugar, dejar de hablar y estar listos para comenzar la clase, no lo olviden...

Bueno -continúa Emilia- ahora van a dibujar un mapa de la provincia de Misiones y allí van a ubicar las zonas en las cuales se cultivan las hierbas aromáticas. Pero el mapa lo van a calcar ustedes. y no van a traerlo comprado, que es lo más práctico...

El tiempo transcurre y los niños demoran en completar el mapa, entonces Emilia les dice:

—Bueno chicos, ya es hora de terminar... ¿a ver quién es más veloz? y como Uds. ya saben, quién sea más veloz y termine antes ¿tiene un ...?

— Diez -repiten los niños, casi a coro-.

Las formaciones, las marchas y los saludos, el control exhaustivo del tiempo, la reticulación del espacio, los sistemas de premios y castigos, los regímenes de distinciones, las fiestas escolares, son signos de la cultura escolar. Escenas como esta se reiteran en la cotidianeidad de nuestra escuela.

¿Por qué muchas de estas prácticas consideradas obsoletas perduran?; ¿cuáles son sus finalidades?; ¿no colisionan acaso, con los pregonados supuestos acerca de una escuela democrática, abierta, participativa?; ¿no están contradiciendo una educación que postula la formación de alumnos críticos y reflexivos?; ¿qué relaciones sociales se esconden detrás de estas prácticas? Estos fueron algunos de los interrogantes que nos llevaron a intentar interpretar el sentido de estos signos.

En la actualidad, se asigna a la escuela una multiplicidad de sentidos. Nos preguntamos, precisamente, acerca de la construcción de ese sentido. Para ello, decidimos considerar que esta institución puede ser mirada de otro modo, tratando de hacer visible aquello que se encarga de ocultarnos: su carácter de instancia transmisora de ideología y reproductora de sujetos sociales. Quisimos trabajar allí donde los discursos caen y las prácticas construyen el verdadero significado del hacer institucional educativo.

Esta investigación² se ha situado en el espacio de las articulaciones entre sujeto, sociedad y cultura. Esta última se nos presenta como universo simbólico. Los signos implican una construcción del mundo, agrupan y ordenan la inmensa diversidad que nos

¹ ELICHIRY, Nora E.. (Compiladora). *Discusiones en Psicología educacional*. Buenos Aires, JVE, 2004. Capítulo 4.

² La investigación completa se ha publicado como: VAIN, P. *Los rituales escolares y las prácticas educativas*. Posadas, Editorial Universitaria de Misiones, 1997.

propone el mismo.

Por eso nos interesamos en tomar como eje de esta investigación a los rituales escolares, que consideramos como acontecimientos que atraviesan la vida de la institución escolar, sin por ello constituir momentos especialmente predeterminados. Se trata de prácticas que la escuela destaca, transformándolas en símbolos.

En el inicio, contábamos con dos o tres ideas fuertes. En primer lugar, un conjunto de prácticas educativas que se nos presentaban como rituales. En segundo término, nos resultaba atractivo pensar los rituales escolares, partiendo de la hipótesis del antropólogo brasileño Roberto Da Matta, quien sostiene que "...los rituales sirven, sobre todo en la sociedad compleja, para promover la identidad social y construir su carácter". (...) "Es como si el dominio del ritual fuese una región privilegiada para penetrar en el corazón cultural de una sociedad, en su ideología dominante, en su sistema de valores..." (Da Matta; 1983)³. En tercer lugar, podíamos observar cómo los rituales constituían mecanismos de producción de sentido.

A partir de estas primeras premisas, los interrogantes se ampliaron. ¿Qué tipo de identidad promueven los rituales escolares?; ¿qué ideología subyace a los mismos?; ¿qué sentido contribuyen a producir? Este fue el origen de nuestro problema de investigación.

Volvamos a la escena recogida durante el trabajo de campo, que presentamos al comienzo e intentemos una primera interpretación. En este breve segmento de la vida escolar -todo sucedió en una fracción de una hora de clase- se condensaron cuatro rituales. En un primer momento, Emilia "ordena" al grupo mediante una consigna, el "uno, dos y..." marcando la ruptura entre dos tiempos cualitativamente diferentes. Terminó el juego y comienza el trabajo, se acabó la diversión, el desorden y la expansión del recreo, en el aula se hacen "cosas serias". Emilia instaure así, con un ritual simple e imperceptible, el fuerte peso de la disciplina. Marcando los tiempos, ordenando las secuencias, estableciendo correlaciones entre la administración del tiempo y las acciones de los alumnos.

Luego, la maestra plantea la tarea e insiste en la necesidad de no utilizar el mapa impreso. Existiendo excelentes mapas, producto de la industria gráfica, los niños deben dedicarse a calcar uno. ¿Qué se esconde detrás de este planteo? Un nuevo tipo de disciplinamiento, el que opera mediante la domesticación de los cuerpos.

Más adelante, reaparece nuevamente la estrategia del tiempo, esta vez señalando que un "alumno diez" no es solo aquel que ubique los cultivos de productos aromáticos en el mapa, sino aquel que lo haga primero. Reforzándose esta práctica mediante otro ritual: el de los premios y castigos, cuando se anuncia que el primer alumno que termine, será premiado con un diez.

Es posible observar cómo la vida de las instituciones escolares está atravesada por rituales. Desde aquellos muy estructurados, como los "actos escolares", hasta formas ritualizadas que atraviesan lo cotidiano. Niños y jóvenes son expuestos a un conjunto de conductas estereotipadas, generalmente transmitidas de modo repetitivo, y en apariencia carentes de significación para ellos. Los docentes son los encargados de esa transmisión, que se produce, en la mayoría de los casos, de modo rutinario, tradicional e inconsciente.

³ DA MATTA, R. *Carnavais, malandros e heróis*. Río de Janeiro, Editorial Zahar, 1983. Pág. 24. (La traducción es nuestra).

Sin embargo, nosotros sostenemos que los rituales producen sentido en tanto son instancias esencialmente dramáticas a partir de las cuales una sociedad comunica algo importante acerca de si misma. Pero, al mismo tiempo, los rituales construyen nuevas prácticas.

En el transcurso de esta investigación hemos trabajado sobre un conjunto de rituales que signan la vida de la escuela. Los actores de la institución los reproducen, reelaboran, reconstruyen y participan en ellos haciendo posible -de ese modo- que su eficacia simbólica se consolide. Así, la institución educativa -en tanto lugar de condensación entre sujeto y sociedad- crea lazos sociales, es decir socializa, reproduciendo en los nuevos miembros de la cultura, los valores que esta sustenta.

El trabajo implicó la identificación de aquellas situaciones que la escuela destaca, que torna rituales, para intentar develar el significado que las mismas poseen en las instituciones e interpretar en qué medida tienden a conservar cierta estructura social y a preservar ciertas relaciones de dominación.

En este estudio, pretendemos aproximarnos a las tramas ocultas que se generan en las instituciones educativas. La intención de desnudar estos mecanismos ocultos, apuntó a ofrecer a los educadores un material de reflexión sobre su práctica profesional.

La educación como práctica social

La educación es una práctica social construida desde lo singular, lo social, lo histórico y lo político (Kemmis; 1990). En tanto práctica social está inscrita en una totalidad histórico-social (Zemelman; 1987) que le da sentido. Pero es preciso realizar la siguiente advertencia: el concepto de totalidad no es tomado aquí como una estructura que se impone a los sujetos como una cosa, como un aparato. Ni en el sentido de totalidad homogénea, sino como una totalidad construida en múltiples articulaciones. Lo social se materializa en las prácticas, pero dichas prácticas ocultan relaciones sociales que deben ser puestas al descubierto. En ese sentido, la idea clave es la de “desfetichización”. Desfetichizar lo social y lo educativo supone desmontar la idea que presenta a las prácticas como simples actividades; ya que las prácticas sociales y educativas esconden las relaciones sociales que las producen⁴. En este contexto es posible afirmar que la ideología se materializa en las prácticas y no -como proponen algunos autores- que la misma tiene existencia material.

En el concepto de “habitus” propuesto por Pierre Bourdieu⁵ encontramos una interesante noción mediadora entre estructura y acción (Bourdieu; 1991), así resulta posible pensar el doble carácter de lo social: lo social hecho cosas (o estructuras sociales

⁴ El concepto de desfetichización es desarrollado de un modo interesante por Tomáz Tadeu da Silva cuando afirma: “Marx llama fetichismo a este proceso en donde las relaciones se tornan invisibles, haciendo aparecer solo la cosa, el objeto, la mercancía de forma aislada y desconectada de otros procesos y relaciones (...) Uno de los objetivos centrales de un currículo crítico debería ser, precisamente, desfetichizar lo social, demos-trando su carácter construido, su naturaleza relacional.” (DA SILVA, T. T. en APPLE, M. y otros. *Cultura política y currículo*. Buenos Aires, Losada, 1997. Pág. 68.)

⁵ Bourdieu define el concepto de habitus como “... sistemas de disposiciones durables y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “regladas” y “regulares” sin ser en nada el producto de obediencia a reglas y, siendo todo esto, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta.” (BOURDIEU, P. *El sentido práctico*. Editorial Taurus. Madrid, 1991. Pág. 92.)

externas) y lo social hecho cuerpo (o estructuras sociales internalizadas), y las articulaciones entre estas dos dimensiones. Al analizar las estructuras sociales externas rescatamos, de un modo crítico, el concepto de aparato ideológico del Estado propuesto por Althusser señalando cómo la escuela, convertida en aparato ideológico escolar, interviene como productora de sujetos sociales (Althusser; 1988), es decir, como generadora de determinados habitus inculcados a partir de lo social hecho cosas. Los aparatos son entonces productores de prácticas y sujetos.

Definiendo la educación como aparato ideológico del Estado, planteamos que estos aparatos -cuya función es originariamente reproductiva- quedan atrapados en las luchas por la hegemonía, que entablan los diferentes grupos y sectores de una sociedad. Es allí donde la reproducción mecánica se hace imposible, en tanto esa lucha es productora de contradicciones y fisuras que crean intersticios en los cuales se hace posible construir alternativas al pensamiento dominante. Desde los aparatos ideológicos, la ideología dominante constituye un arbitrario cultural (Bourdieu y Passerón; 1981) que logra imponerse con especial eficacia, en tanto esconde su carácter arbitrario y se presenta como una expresión natural. Este mecanismo implica el ejercicio de una forma particular de violencia, una violencia escondida, solapada y disimulada: violencia simbólica (Bourdieu y Passerón; 1981).

Los actores sociales de la práctica educativa no son conscientes de su carácter de portadores de una ideología, entendida como arbitrariedad que esconde determinado tipo de relaciones sociales. Centrándonos particularmente en los docentes y directivos de las instituciones escolares, proponemos que la eficacia de la violencia simbólica -al presentar lo arbitrario como natural, escondiendo las relaciones sociales que producen las prácticas y las representaciones- logra operar en los actores y a través de ellos. Consideramos que la ideología se internaliza en un proceso dinámico, no se trata simplemente de una acción mecánica de inculcación que es incorporada pasivamente por el sujeto, porque el mecanismo de imposición no deviene de un todo consolidado y homogéneo, sino que es producto de las luchas por la dominación. Tampoco el arbitrario es asimilado pasivamente por los sujetos; estos reelaboran el arbitrario conforme a sus variables individuales, sociales, históricas y políticas; y en muchos casos tal reelaboración puede resultar contradictoria.

Al abordar el problema del poder indicamos que este no solo acciona desde la estructura social externa, sino que lo hace, también, a partir de mecanismos relacionales y cotidianos en los que el poder se construye, se desarrolla y se ejerce (Foucault; 1982). Así, el poder está en lo social hecho cuerpo y lo que define una relación de poder es que supone un modo de acción, que no actúa de manera directa e inmediata sobre los otros, sino que actúa sobre sus acciones: una acción sobre la acción, sobre acciones actuales o eventuales, presentes o futuras. (Foucault; 1990). Nuestra preocupación por el poder es, entonces, respecto a sus efectos, en tanto circula a través de prácticas institucionales y discursos de la vida cotidiana.

Este conjunto de conceptos, que pretendieron dar cuenta de las relaciones entre educación, cultura y sociedad, nos permitieron construir el marco teórico de la investigación, desde un enfoque multirreferenciado (Vain; 1998)⁶.

⁶ El concepto de multirreferencialidad fue desarrollado en profundidad en VAIN, P. *El enfoque multirreferenciado como abordaje de lo complejo de las prácticas educativas en tanto prácticas sociales*. en: VOGLIOTTI, A. DE LA BARRERA, S. y LANZ. M. (Compiladoras). *La pedagogía como disciplina*. Río Cuarto, Edición de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Facultad de Ciencias Humanas. 1998.

Los rituales y el universo simbólico

El análisis de los rituales y su relación con lo simbólico nos condujo a pensar en términos de la cultura como sistema simbólico. Como hemos afirmado precedentemente, las relaciones sociales se establecen en un contexto o totalidad, que denominamos cultura. Esta definición nos lleva a considerar la noción de cultura que, siguiendo a Clifford Geertz, entenderemos como “...un conjunto de sistemas en interacción de signos interpretables (que, ignorando las acepciones provinciales) yo llamaría símbolos, la cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos estos fenómenos de manera inteligible, es decir densa.” (Geertz; 1992)⁷. En el campo de la educación “El concepto de cultura –señala Bertely- (...) es adoptado, de alguna u otra manera, para la interpretación de lo que acontece en las escuelas y salones de clase donde sujetos particulares se relacionan y conforman especies de "culturas" específicas, enmarcadas y a su vez por los principios culturales generales...” (Bertely; 1994)⁸.

En este contexto, el ritual es una práctica social, que posee un tilde distintivo que es la dramatización, entendida como condensación de algún aspecto, elemento o relación que es focalizado o destacado (Da Matta; 1983). Describimos entonces a los rituales como asociaciones de símbolos que poseen un carácter inherentemente dramático y que comunican, clasificando la información en diferentes contextos. Aquello que el ritual remarca es un elemento significativo de una cultura determinada. Como acción simbólica, el ritual subraya, destaca, resalta y torna especial cualquier acción cotidiana. Esto último implica que no hay acciones esencialmente rituales, todo puede ser ritualizado si se lo convierte en condensación de algún rasgo significativo de una cultura determinada. En consecuencia, aunque los rituales poseen una base material (suponen un espacio, tiempo, objetos y acciones determinadas, tal como el caso de los gestos) su esencia es predominantemente simbólica; en este sentido su función es poner en acto un significado. Por ello, el ritual opera en el campo de las representaciones sociales y resulta un mecanismo transmisor de ideología.

Coincidimos con Margulis en que somos poseedores de signos, los que elaborados a lo largo del tiempo y en el interior de una cultura, orientan nuestra actuación (Margulis; 1994). Los signos implican una construcción del mundo, una clasificación; agrupan y catalogan la inmensa diversidad que nos presenta el mundo. En este marco, los rituales hacen posible la generación de sentidos, son productores de representaciones y las representaciones orientan la formación de los habitus. Dicho de otro modo, las representaciones son mediaciones entre los contenidos del ritual y la formación de los habitus.

En función de este concepto, resulta posible pensar que los rituales son mecanismos generadores de habitus, y que los primeros operan sobre las representaciones de los sujetos, los que adquieren disposiciones duraderas para la acción. También resulta posible afirmar que la internalización de los contenidos de los rituales, en forma de representaciones sociales, producirá los habitus que un sujeto dado pondrá en juego durante la vida social. Es decir que un determinado actor social tendrá mayor o menor disposición a actuar de determinadas maneras, en función de los habitus que ha conformado a partir de las representaciones sociales que ha adquirido mediante

⁷ GEERTZ, C. *La interpretación de las culturas*. Editorial Gedisa. Barcelona, 1992. Pág. 27.

⁸ BERTELY, M. *Retos metodológicos en etnografía de la educación*. Colección Pedagógica Universitaria. N° 25-26. Universidad Veracruzana. Veracruz, 1994.

diferentes mecanismos, entre ellos el ritual.

Sin embargo, un interrogante teórico surge a partir de estas afirmaciones, porque cabe preguntarse, tal como lo hacen Castorina y Kaplan ¿cómo se relacionan la dominación y las representaciones sociales? (Castorina y Kaplan; 2003)⁹. Lamentablemente, al desarrollar nuestra investigación sobre los rituales escolares no contábamos con esta interesante compilación de Castorina, en la que se presentan aproximaciones respecto a las representaciones sociales, su génesis y desarrollo, así como su relación con las prácticas sociales. Los autores mencionados proponen una idea fértil al respecto: “Por un lado –señalan– hay representaciones constituidas que coaccionan a los individuos (representaciones hegemónicas) y por otro, ciertas representaciones son constituyentes en tanto que productoras de nuevas significaciones.” (Castorina y Kaplan; 2003)¹⁰. Un ejemplo incluido en nuestra investigación, nos conduce a repensar estos enunciados.

Es el primer día de clase de ese año. Los niños entran al salón, junto a Jorge su nuevo maestro.

Jorge: Bien, hoy vamos a hablar de los aborígenes. ¿Qué entienden Uds. por aborígenes?

Los alumnos levantan las manos, las agitan.

Jorge: ¿Qué hacen?

Los alumnos se miran entre sí, no han entendido la pregunta.

Un alumno: ¿Cómo Señor?

Jorge: ¿Qué hacen, porque levantan las manos?

Los alumnos vuelven a mirarse, están todavía más desconcertados.

Jorge: ¿Alguien puede explicarme porque levantan las manos?

Otro alumno: Para hablar hay que levantar la mano.

Jorge: ¿Para hablar hay que levantar la mano ? (Subrayando con su entonación la palabra hay)

Un tercer alumno: Sí, claro. Eso hacemos siempre, en la escuela.

Jorge: ¿Y podríamos no hacerlo? A ver, probemos sin levantar las manos. ¿Qué entienden ustedes por aborígenes ?

Varios alumnos responden al mismo tiempo, nadie escucha a nadie.

Jorge: ¿Qué pasó?

Los chicos vuelven a hablar al mismo tiempo.

Jorge: ¿Qué está pasando? A ver, Ignacio.

Ignacio (12 años): Si no levantamos las manos, hablamos al mismo tiempo y no podemos entender lo que dicen los demás.

Jorge: ¿Podemos pensar en organizarnos de otro modo?

Los chicos piensan, discuten entre sí. Se concretan tres o cuatro ideas, Jorge propone ponerlas en práctica. Las propuestas se evalúan, luego de ser utilizadas.

Finalmente aparecen dos con más consenso, una de ellas es volver al sistema de levantar la mano. Se decide por votación, la moción del viejo sistema gana.

Desde entonces 7º Grado C adopta esa modalidad para discutir en clase.

⁹ CASTORINA, J. A. *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona, Editorial Gedisa. 2003.

¹⁰ CASTORINA, J. A. y KAPLAN, C. *Representaciones sociales. Problemas teóricos y desafíos educativos*. en CASTORINA, J. A., Op. Cit. Pág. 13.

En la escena que describimos, pareciera que se expresan los dos tipos de representaciones mencionados por Castorina y Kaplan. Mientras la primera parte nos presenta al maestro cuestionando una representación hegemónica que asocia el funcionamiento de la clase con la acción de levantar la mano, que los alumnos desarrollan mecánicamente; en un segundo momento se observa cómo mediante este ejercicio de transformar lo habitual en extraño –apelando a la expresión acuñada por Hoskin– los niños logran construir representaciones productoras de nuevas significaciones.

Complementariamente, sería interesante considerar la diferenciación que Lloyd y Duveen establecen entre señales y símbolos, tomando las primeras como un conocimiento práctico que se instala a partir de lo externo, de lo social hecho cuerpo –en la acepción de Bourdieub– y a los signos como conocimientos internalizados, siendo estos últimos, para los autores mencionados, la base para la constitución de una identidad autónoma. (Lloyd y Duveen; 2003). Pero, dadas las limitaciones del presente trabajo, sólo nos limitaremos a enunciar estos posibles desarrollos teóricos, que sería oportuno introducir al análisis de los rituales que realizamos.

Los planteos sobre representaciones que generan dominación y otras que producen autonomía, se articulan con el abordaje del costado político del ritual. Los rituales tienen un aspecto político en tanto pueden incorporar y transmitir ciertas ideologías o visiones del mundo o, en su carácter impugnador, cuestionar las normas y valores del orden social dominante. Tomando este lado político, y partiendo del modo en que hemos conceptualizado a la totalidad social y a la ideología, es factible proponer - tal como afirma McLaren - que los rituales, en tanto formas actuadas de significado, posibilitan que los actores sociales enmarquen, negocien y articulen su existencia como seres sociales y culturales (McLaren; 1995). En estos procesos de negociación, no encontramos acciones rituales esencialmente narcotizantes o impugnadoras; debemos analizar en cada caso su sentido para los protagonistas y los espectadores, según los contextos o coyunturas (García Canclini; 1982).

Un material empírico interesante, sobre el cuál es posible reflexionar en esta dirección, emerge de las llamadas “vueltas olímpicas”, que se producen en los colegios al finalizar el año y consisten en una recorrida de los alumnos por el edificio escolar, cantando canciones de subido tono, insultando a profesores y autoridades, rompiendo materiales y mobiliario, etc.¹¹

Cuando los alumnos de los colegios secundarios participan en la vuelta olímpica hacen cosas que no harían durante el resto del año. Lo hacen, porque se sostienen en la creencia de que existe un tiempo especial en que esto es posible (el último día de clases) y porque perciben que en ese tiempo especial, su relación con el poder se hace diferente. La situación de “estar por egresar” los coloca en una posición particular (¿quién va a sancionar a un alumno que ese día termina la escolaridad?). Eso se retroalimenta por años, mediante la complicidad de las autoridades. Los alumnos “rompen todo” y las autoridades, los docentes y los padres “miran para otro lado”. Pero eso solo está permitido ese día; al igual que “los cuatro días locos que vamos a vivir” que caracterizan al carnaval, en los que todo es posible. El ritual de la vuelta olímpica invierte las relaciones de poder al interior de la escuela, los sometidos de ayer son hoy los dueños del territorio. No importa si el rector sigue siendo el rector, los profesores los profesores, y ellos los alumnos. Todos creen en la eficacia de la inversión, no importa si

¹¹ Entre 1995 y 1996 estos rituales tomaron estado público, ante la decisión de las autoridades de un colegio adscripto a la Universidad de Buenos Aires, de expulsar a todos los alumnos de Quinto Año por el carácter particularmente violento que tomó la vuelta olímpica en dicho establecimiento.

esta es así en la realidad. Por eso, en el caso que conmocionó a la opinión pública, la irrupción sancionadora del rector, rompió el equilibrio del ritual, la creencia de que –solamente por hoy- los alumnos son los dueños de la escuela - sostenida desde el ritual de la vuelta olímpica - cayó, porque la eficacia simbólica que sustentaba la inversión se mostró ineficaz. Si el rector pudo sancionar, la creencia se transformó en duda, y luego en evidencia de lo contrario: todo volvió a su lugar.

Pero, cabe preguntarse si este ritual de la vuelta olímpica es un ritual de inversión, en tanto posibilita, en un tiempo acotado y profundamente dramático, cuestionar una autoridad que fuera del mismo se mantiene intacta; o si estos “excesos” no estarían constituyendo rituales impugnadores de un sistema disciplinario, y en este sentido dramatizan la resistencia de los estudiantes.

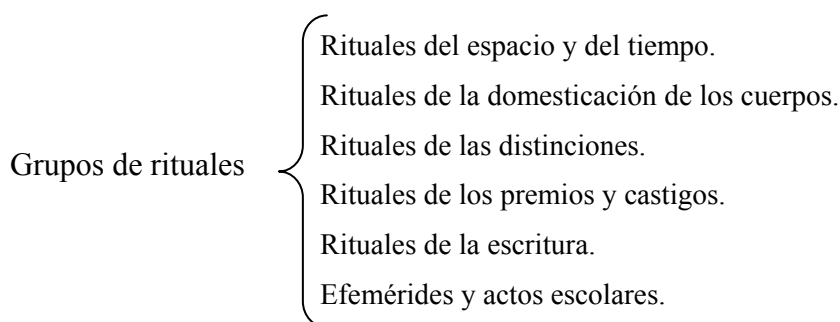
También, este análisis nos permite acceder a otra hipótesis sobre los efectos del ritual, y se relaciona con la energía afectiva que se deposita en los objetos, los gestos y las acciones. García Canclini nos aporta un concepto importante, cuando expresa que “En el mundo de los símbolos, como sabemos desde el psicoanálisis, aparte de invertir, invertimos: depositamos energía psíquica en cuerpos, objetos, procesos sociales, y en las representaciones de ellos.” (García Canclini; 1990).¹²

En efecto, la eficacia del ritual radica en la creencia que desata y en el investimento que realizan sus actores respecto a los efectos o al contenido de los mismos. Cuando nos referimos a los efectos, pensamos en rituales cuyo propósito explícito es provocar ciertos fenómenos materiales o simbólicos (ej: rezar para que llueva, danzar para que alguien se cure, etc.) y en los cuales la eficacia simbólica opera facilitando la concreción de un fin. En cambio, cuando hablamos de los contenidos, estamos proponiendo que los rituales transmiten mensajes que se adquieren como creencias, creencias que se instalan, operan y se refuerzan por medio de los rituales.

Los rituales en la escuela

En este apartado presentaremos nuestras conclusiones sobre la compleja telaraña que sustenta, anuda y consolida la trama de lo escolar. A partir de nuestro trabajo de campo pudimos construir una clasificación que permitió organizar seis grupos de rituales que atraviesan la vida escolar.

Gráfico 1. Clasificación de los rituales escolares



¹² GARCÍA CANCLINI, N. *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México, Editorial Grijalbo. 1990. Pág. 339.

En el texto que sigue, analizaremos estos grupos, utilizando parte de nuestros registros de observaciones y entrevistas.¹³

Los rituales del espacio y del tiempo

(...) aquí se viene a estudiar; para jugar está la calle, la casa, el club. La escuela es para estudiar... (Maestra).

Durante los recreos la puerta-reja que cierra el acceso a la planta alta del edificio se entorna, y dos o tres alumnos de los grados superiores son los encargados de cuidar que nadie pase.

Pablo: ¿Qué hacen?

Uno de los chicos: Somos los guardianes, no dejamos que nadie suba.

Pablo: ¿Y quién los mandó a hacer eso?

El mismo chico: La directora, porque sino arriba los chicos hacen mucho lío y rompen cosas.

Pablo: ¿Siempre es así?

El chico: Siempre.

Chicos dejen de hablar o van a pasar al frente, y ahí los quiero ver... (Maestra).

Maestra: ¿Quién terminó?... vaaamos chiiicos, no podemos estar toda la tarde buscando una pregunta en el manual...

Maestra: Ahora van a trabajar en el cuaderno.

Raúl: ¿En cuál?

Maestra: ¿Hoy que día es?

Sergio: Miércoles.

Maestra: Entonces la pregunta está demás.

Los rituales de este grupo operan en la fragmentación y reticulación del espacio y el tiempo, manipulando las estructuras espacio-temporales de la acción, como modo de efectuar un control exhaustivo de los sujetos. Los rituales espaciales actúan desde diversas técnicas: la clausura, la zonificación, los emplazamientos funcionales, la distribución según rangos y el investimento; pero en todos los casos, esta tecnología disciplinaria tiende a constituir una topología del control, en la cual se delimitan territorios, se los segmenta y circunscribe, se les asignan valores y se define, en relación con los mismos, la inserción de los sujetos. Los rituales del tiempo tienen como factor común, respecto a los espaciales, la reticulación. Esa acción sobre el tiempo se desarrolla, por medio de mecanismos específicos: el empleo del tiempo, la elaboración temporal del acto y la utilización exhaustiva. El ritual se desenvuelve a través del régimen de los horarios y del desdoblamiento de los tiempos en tiempos cada vez

¹³ En los fragmentos de registros de observaciones y entrevistas obtenidos en el trabajo de campo que se reproducen a partir de aquí, los nombres de los docentes han sido omitidos y los nombres de los alumnos son ficticios, con la finalidad de preservar la confidencialidad de la información y respetar el acuerdo establecido con los mencionados actores del proceso educativo. El nombre Pablo, consignado en los registros, corresponde al autor de este trabajo.

menores que implican actividades específicas, pero también lo hace pautando los tiempos de ejecución de las tareas, estimulando la mayor productividad en el menor tiempo y pone su acento en la homogeneización de los sujetos, sujetándolos a series temporales predeterminadas y ejerciendo de este modo el poder de control sobre los mismos.

Rituales de la domesticación de los cuerpos

Los alumnos bajan a formar, se preparan para la salida.

Maestra de Turno: Basta de moverse, los brazos a los costados del cuerpo.

Otra Maestra: Dejen de empujarse, tomar distancia... firmes.

Maestra de Turno: ¡Otra vez lo mismo, parece que no entienden ... Sexto grado! ¿qué espera?

Otra maestra: Bocas cerradas hasta la salida, ya basta de hablar ...

Maestra de Turno: Vamos a recitar la Oración a la bandera, fuerte y con emoción. Esta bandera es ...

Es el cuarto recreo, en general los niños juegan tranquilos. Las maestras no están en el patio.

En el pizarrón del hall de entrada dice:

“Hoy nos proponemos convivir mejor en la escuela.

¿Qué podremos hacer?

- Si vemos un niño solo en el recreo preguntarle qué le sucede.
- Decirles a los que pelean que es mucho mejor Dialogar.
- No burlarnos de los que tienen problemas de aprendizaje y acercarnos a ellos para ayudarlos.”

Dos chicos hacen caer a un tercero como parte de un juego, en ese momento la Maestra de Turno los ve, al salir al patio.

Maestra de Turno: ¡Que les dije, pero no se puede dejarlos un minuto solos! ustedes dos vengan para acá, se me quedan de plantón frente a la entrada de la Dirección. Quietitos y sin hablar.

Los dos niños se quedan en el lugar indicado, los compañeros pasan y algunos se burlan de ellos.

Maestra de Turno: ¡Me gusta, porque ustedes. se burlaban de él cuando se cayó!. Me gusta que ahora se burlen de ustedes.

En este caso, se trata de rituales que ejercen el disciplinamiento sobre el cuerpo. En ellos el blanco del poder es el cuerpo y en este sentido cobra relevancia el concepto de lo social hecho cuerpo. Domesticando el cuerpo se domestica al sujeto. Se apunta a establecer fuertes correlaciones entre el cuerpo y la disciplina, la tecnología de poder que circula a través de estos rituales opera desde el sistema de órdenes y señales, la correlación del cuerpo y del gesto, y la articulación cuerpo-objeto.

Rituales de las distinciones

Es mi primera entrevista con las maestras de esta escuela. Se presentan, se llaman Lita y Emilia responsables de 4° D y 4° E. Me hablan de una diferencia notable entre 4° D y 4° E, y me explican que la conformación de los grados se hizo sobre la base del informe de los grupos que hicieron los maestros de 3°.

Lita: Y vas a ver la diferencia, es muy importante...

Pablo: ¿Y como quedaron constituidos los grupos?

Lita: En el D están los chicos que siguen una escolaridad normal, son los más chiquititos...

Pablo: ¿Y en el otro ?

Emilia: Allí están los más grandes, los que repitieron o desertaron, y después volvieron.

Lita: Con estos ya no sé más que hacer. Nada les interesa, ya vés a ver ...

Durante una entrevista realizada durante el período de exámenes finales, se produce este diálogo:

Pablo: ¿Muchos chicos rinden examen final?

Emilia: Y sí, algunos de 4° D y casi todo 4° E.

Lita: Y, no podía ser de otro modo.

Pablo: ¿Uds. van a ser las maestras de quinto?

Lita: Parece que sí.

Pablo: ¿Y como piensan armar los grupos el año próximo?

Emilia: Mirá todos los que repiten irán a 4° E y los cinco que pasarían de 4° E a quinto grado irían a 5° D, de esa manera vamos a tener grupos más homogéneos. Los que no tuvieron que rendir en Diciembre o Marzo van al D, mientras los que si rindieron irán a 5° E.

Lita: Más o menos ya sabemos como van a quedar los grados.

Pablo: ¿Ya saben? ... pero hay muchos que están rindiendo y otros que fueron a Marzo.

Emilia: Sí, pero una más o menos ya sabe.

Mediante los rituales de este grupo se tiende a legitimar y subrayar las diferencias entre los alumnos. Estas diferencias no remiten a reconocer la diversidad o valorizar la singularidad de los sujetos, sino a catalogar o rotular a los mismos en categorías que, generalmente, expresan diferencias de orden económico, social y cultural. Los rituales de las distinciones refuerzan mediante sistemas simbólicos de diversos tipos, las diferencias existentes entre los alumnos y marcan la pertenencia de estos a uno u otro sector social.

Resulta muy difícil, sino imposible romper el círculo vicioso que se genera con la diferenciación. Los menos dotados, los que tienen más problemas van al grado de los menos dotados, ese grado es permanentemente expuesto ante una imposibilidad determinada a priori, la de aprender. Salir de allí es cuando menos muy difícil, significa arrancarse el rótulo, quebrar el sistema de diferenciación, resistir el ritual que refuerza la diferencia y propone que “la suerte está echada”. ¿Cómo podrá un niño con el fantasma del fracaso rondándole oponerse a ese mandato?

Entonces la escuela enseña diferencias, jerarquías, tabicamientos e incluso podemos pensar que “en-seña”, deja marca, rotula. Cada niño en su lugar, los que pueden aprender a un grado y los que repetirán a otro, luego solo es cuestión de tiempo y al llegar a fin de año comprobar como la profecía se autocumple. En medio, los rituales refuerzan una y otra vez esa distinción, recuerdan a los niños a que grupo pertenecen y cuales pueden ser sus expectativas de futuro.

Rituales de los premios y castigos

Clase de Inglés. La Profesora explica “su” sistema.

Profesora: Los alumnos que salieron mal en la prueba de la clase pasada podrán recuperar. El recuperatorio es para los que sacaron de cinco para abajo. Pero para tener la oportunidad de recuperar deben portarse bien.

Clase de Plástica. En el salón específico.

Profesor: Sigán con lo de la clase pasada.

Ricardo no trabaja, aparentemente no trajo el material para hacerlo.

Profesor: Vos (dirigiéndose a Ricardo) que no tenés la carpeta, vas a juntar todos los papeles que hay en el salón.

La tarea no es poca, ya que en esa clase se está trabajando con técnica de collage y hay muchos trozos de papel en el suelo.

Al ingresar a la escuela veo expuesto el Cuadro de Honor. En él se incluyen alumnos de 4° a 7° Grados. Mientras lo estoy mirando pasa Vanina.

Pablo: ¡Hola Vanina! ¿Qué es esto? (señalando el Cuadro de Honor).

Vanina (9 años): El Cuadro de Honor.

Pablo: ¿Y para qué sirve ?

Vanina: Para premiar a los buenos alumnos, si sos el mejor ponen tu nombre ahí.

Pablo: ¿Qué es el Libro Negro?

Julieta (10 años): Es para que nos portemos bien.

Pablo: Sí, ¿pero qué es?

Julieta: Si te portás mal te hacen firmar allí.

Pablo: ¿Existe algún sistema de disciplina, en la escuela?

Maestra: Sí, uno es el libro de firmas. Primero se llama la atención, después se hace firmar el libro.

Pablo: ¿Y cual es la consecuencia de las firmas?

Maestra: Si un chico firma tres veces, no se lo inscribe en la escuela el próximo año.

Pablo: ¿Y hubo muchos casos de esos?

Maestra: No muchos, pero hubo...

Pablo: ¿y vos estás de acuerdo con ese sistema?

Maestra: Sí, creo que está bien... además los padres lo piden, ellos quieren que en la escuela se implante la disciplina.

Estos rituales poseen como principal sentido destacar la asociación entre las acciones de la vida escolar y el soporte principal de la modalidad disciplinaria: vigilar y castigar. Contribuyen a constituir un régimen de infrapenalidad en el cual se establecen las prácticas educativas aceptadas y por oposición las desviaciones de la norma. Infrapenalidad en tanto la escuela ha construido, a través de su historia, un exhaustivo conjunto de reglas que deben ser observadas; estas regulan el desempeño de los alumnos en la institución, pautando sus comportamientos con un nivel mayor de obsesividad que en la vida cotidiana. De ese modo, muchas acciones que para el conjunto de la vida social no constituyen faltas, detentan ese carácter al interior de la escuela. Este sistema de normas y desvíos posee su correlato en términos de premios y castigos, los que operan como recompensa o penalización de las acciones. Los alumnos no accionan en la escuela a partir de la significación que las propuestas educativas tienen para ellos, sino por sujeción a la norma, por el deseo de ser premiados o el miedo a ser castigados.

Rituales de la escritura

Maestra: Escriban al margen día, mes y año, luego: “Higiene Bucal”, subrayado con un solo color, recuerden que el color debe ser siempre el mismo.

Los niños siguen haciendo el dictado. La docente les va indicando puntualmente los subrayados, la utilización de colores, los renglones a dejar entre oraciones, etc.

Luego de dictar un extenso cuestionario, la maestra distribuye ejemplares de “Misiones 4”.¹⁴ Luego indica en qué páginas los alumnos deberán buscar las respuestas, según las diferentes ediciones del libro. Los alumnos inician la tarea y como es posible observar, su actividad se limita a localizar en una página prefijada un subtexto muy sugerido desde cada pregunta del cuestionario.

Este grupo de rituales presenta dispositivos similares a los de otros grupos pero se lo ha destacado por la especial atención que presta la educación de la modernidad a la escritura. En ellos, dos objetos culturales adquieren particular relevancia: los cuadernos y los libros de texto escolar. Estos objetos definen dos campos respecto a la escritura, el de lo que debe ser escrito y el de lo que debe ser leído.

Maestra: Resuelvan los ejercicios sin escribir los cálculos auxiliares en el cuaderno. Los cálculos los hacen en una hojita aparte.

En el caso de los cuadernos, podemos observar cómo la alta ritualización de los cuadernos escolares ha determinado categorías de cuadernos y estilos de escritura, que subrayan la importancia del producto por sobre los procesos de construcción del conocimiento y erradican la aceptación del error, como punto de partida, para que esa construcción se opere.

El material recogido nos proporcionó la oportunidad de reflexionar sobre la jerarquía del cuaderno de clase y también sobre la posición del cuaderno entre los rituales escolares. El cuaderno es tomado en la escuela como un sinónimo de producción de los alumnos, y por ello, como un parámetro de la eficiencia de los docentes. El concepto

¹⁴ Libro de texto para Ciencias Sociales sobre la Provincia de Misiones.

imperante es el siguiente: los buenos alumnos poseen buenos cuadernos y estos son el resultado de la acción de buenos docentes. Si los cuadernos son la presentación de alumnos y docentes, parece razonable que estos deban ser cuidados, adornados y embellecidos (aún con la “desinteresada colaboración” de los padres).

Cuando los maestros pautan el espacio, la diagramación, el uso de colores, los modos de escritura, etc. y eventualmente los padres, hermanos mayores, abuelos, etc. se ocupan de la estética y la corrección de los errores, nada queda en los cuadernos que sea realmente de los niños. Pero, aún todavía más grave, es que esta serie propone un mensaje subyacente, la tarea de construir el conocimiento es insignificante frente a la búsqueda de los resultados; y esa búsqueda legitima todo tipo de intervenciones externas.

Esta preocupación por el resultado final, se expresa también en la jerarquización de dos tipos de cuadernos. La forma de operar con el llamado cuaderno de clase hace posible que los datos sobre el modo de construcción del conocimiento queden fuera. El mensaje subyacente es que la escuela no admite el error.

Maestra: Liliana, leé la pregunta y la respuesta que escribiste.

Liliana: ¿Cuáles son los tesoros de Misiones que debemos cuidar y conservar? Los tesoros son... y también son tesoros los ríos...

En cuanto a lo escrito, la estrategia del texto único denota una concepción acerca de la verdad, que es planteada unirreferencialmente desde la versión oficial de la cultura. El caso del texto único aborta toda posibilidad de lectura crítica, en el sentido freireano del término. Por una parte, los docentes tienden a la utilización de un texto único, lo que instala la noción de que solo una fuente es la que posee el conocimiento verdadero. Si bien muchos educadores justifican esta decisión en cuestiones de orden práctico y/o económico, es preciso que analicemos las consecuencias de este accionar, ya que consideramos que esta opción no es poco importante en la apropiación del conocimiento.

Si bien la elección de uno o varios textos puede parecer formal, coincidimos con Verónica Edwards en que los aspectos formales hacen a la apropiación del conocimiento (Edwards; 1993). Dice esta autora: “ En su existencia material el conocimiento que se transmite en la enseñanza tiene una forma determinada que se va armando en la presentación del conocimiento. El contenido no es independiente de la forma en la cuál es presentado. La forma tiene significados que se agregan al contenido transmitido produciéndose una síntesis, un nuevo contenido.”¹⁵

Precisamente, nos parece que al presentar la idea del texto escolar como fuente única se promueve la internalización, por parte de los alumnos, de que el conocimiento no admite versiones diferentes o puntos de vista disímiles respecto a un tema. El libro de texto es propuesto al niño como la única verdad.

En una entrevista realizada en el transcurso de esta investigación este tema fue tomado del siguiente modo:

Maestra: Me gustaría que los chicos investiguen, que haya más trabajo de investigación.

Pablo: ¿Y qué hace falta para eso?

¹⁵EDWARDS, V. *La relación de los sujetos con el conocimiento*. Bogotá, Revista Colombiana de Educación N° 27. 1993. Pág. 25.

Maestra: Falta material, los niños no tienen material...

Pablo: ¿Y la biblioteca, que pasa, no se utiliza?

Maestra: Sí... pero no hay mucho material.

Pablo: ¿Vos sos de la idea de usar un texto único?

Maestra: No... pero es difícil evitar eso. Además en algunas materias son útiles, ya vienen los ejercicios, los chicos trabajan directamente en el libro.

Luego me cuenta que este año estuvo mirando textos alternativos, pero que los directivos le señalaron que habría que verlos, y la maestra agrega: Ellos¹⁶ quieren que se dé importancia a su visión de la historia.

En este pequeño párrafo de la entrevista es posible advertir que, por una parte, la predilección por utilizar un texto único domina, aún en los maestros que intentan romper esa unicidad. En este caso, la docente encuentra en la correlación texto-ejercicio una apropiada justificación para no modificar su actitud. Pero también vemos cómo el sesgo ideológico aparece al momento de esta toma de decisión, ya que el establecimiento, por medio de sus asesores espirituales (que tienen una importante cuota de poder en este tipo de escuelas), orienta la elección de una determinada línea de textos posibles.

A esto debemos sumar que la utilización del texto único uniformiza, y ello facilita la puesta en práctica de los mecanismos de control sobre la actividad, de los cuales venimos hablando durante todo nuestro análisis de la modalidad disciplinaria, y a los cuales -como también hemos considerado- los docentes resultan muy afectos.

Otro argumento que se suma en favor de esta opción es el modo en que los textos escolares posibilitan la asociación entre texto y ejercicio, esta particular manera de interpretar la relación teoría-práctica que aparece en la actividad cotidiana del aula podría traducirse en el siguiente postulado: el texto escolar (libro de lectura, manual, etc.) propone la teoría “correcta” de la realidad y a través del ejercicio articula la misma con la práctica.

Efemérides y actos escolares

Maestra: ¿Y que hacía Colón en esa época?

Luciano (9 años): Trabajaba de maestro.

Maestra: Nooo, ese era Sarmiento.

Durante la formación de salida.

Una maestra: A ver si se quedan quietos, le debemos respeto a nuestra bandera... ¡quietitos como soldaditos!

Maestra de Turno: Hay chicos que están cruzados de brazos, ¿les parece que es manera de saludar a nuestra bandera?

Maestra: Una de las finalidades de los viajes de Colón fue la evangelización de los infieles.

¹⁶ Esta docente trabaja en una escuela religiosa, cuando se refiere a “Ellos” remite a la orden religiosa que orienta el accionar del establecimiento.

¿Saben Uds. quienes eran los infieles? Los indios, claro, porque ellos no tenía la religión cristiana, como nosotros...

Entendemos que la identidad nacional es un arbitrario cultural presentado como orden autoevidente y natural. La Nación es una comunidad imaginada y por lo tanto una representación arbitrariamente construida a partir de ciertos dispositivos como: la historia oficial, los mitos nacionales, los símbolos patrios, la religión y los textos escolares.

Las efemérides ordenan el tiempo escolar de un modo diferente, lo hacen estableciendo una cronología que presenta, en un año, la totalidad de acontecimientos de la historia nacional y universal que la escuela asume deben ser destacados y recordados.

Los actos escolares son la puesta en escena, por excelencia, del conjunto de actividades que la escuela organiza como modo de promover la identidad nacional y los valores de la cultura. Valores estos que se definen desde los sectores hegemónicos de una formación social dada. En los dos casos es posible observar una alta asociación entre sus contenidos y el accionar de la modalidad disciplinaria. Las poesías, los himnos y las dramatizaciones memorizadas, las redacciones estereotipadas, las formaciones y saludos, son ejemplos de rituales que cabalgan velando más por los procesos que por los resultados. Al igual que en la domesticación de los cuerpos, en este caso se intenta vincular a los símbolos y fechas patrias con ciertas respuestas condicionadas, la nacionalidad penetra en los cuerpos, lo social se corporiza.

Las encuestas que administramos en esta investigación¹⁷ incluían dos preguntas con respecto a los próceres. Respecto a la primera, un 73% de los encuestados consideró que en nivel Inicial (3 a 5 años) debía enseñarse a respetar a los héroes nacionales, un 23% opinó que esto debería hacerse en Primero y Segundo grados, y solo un 4% en Tercero y Cuarto grados. Preguntados sobre las razones de esta enseñanza, un 38% entendió que de este modo se forma la identidad nacional y un 62% porque es una manera de reconocer lo que estos hicieron por el país. Es imposible que niños de 3 a 5 años puedan considerar acontecimientos tales como una revolución, la declaración de la independencia o la sanción de la constitución, y evaluar así lo que los héroes nacionales hicieron por el país. Más bien lo que se transmite es una versión banalizada que convierte a los hechos y personajes en mitos y a estos en cuentos de hadas.

Por otro lado, está la cuestión de los símbolos patrios. Estos símbolos se imponen en rituales, que en la mayoría de las veces, carecen de sentido para los niños. Ejemplos de ello son: la enseñanza mecánica de canciones patrias, himnos y oraciones que apelando, en muchos casos, a un estilo literario absolutamente ajeno al de la vida cotidiana actual, son repetidos como meras fórmulas por los alumnos, al extremo tal que estos rituales se instauran desde la más temprana edad, ignorando por completo el momento evolutivo en que un niño puede representar una idea tan abstracta como la de "Patria" o "Nación" a través de un símbolo como la bandera, la escarapela o el himno. Recordemos, por un momento algunas frases de nuestras canciones u oraciones:

“San Martín, San Martín /que tu nombre honra y prez / de los pueblos del sud / asegure por siempre los rumbos / de la Patria que alumbró tu luz...”

Himno a San Martín

¹⁷El diseño metodológico de la investigación era centralmente cualitativo. Sin embargo, se incluyó una encuesta a docentes, a modo de sondeo y con el propósito de triangular métodos.

“Esta bandera / Dios sea loado / no ha sido jamás atada / al carro triunfal de ningún vencedor de la tierra...”

Oración a la Bandera

“...se levanta a la faz de la tierra / una nueva y gloriosa nación / coronada su sien de laureles / y a sus plantas rendido un león ...”

Himno Nacional Argentino

¿Qué significación pueden tener, para nuestros niños de preescolar o primer ciclo, estrofas como las que acabamos de transcribir?

Sin embargo, de nuestro sondeo tomamos estos datos: un 81% de los docentes opinó que el Himno Nacional debía enseñarse en Primero o Segundo Grados (un 48% porque así se forma la identidad nacional; y un 33% porque de ese modo se aprende a respetar los símbolos patrios), mientras que solo un 19% expresó que no debía enseñarse en ese nivel. Contra los datos que nos proporciona la Psicología respecto a la formación del símbolo en el niño, el 48% de los maestros encuestados propone enseñar la canción patria en el Nivel Inicial, un 18% en Primero y Segundo grados, mientras que otro 18% en Tercero y Cuarto. Lo interesante es que esos mismos docentes, al requerírseles opinión respecto a cual sería el momento en que los niños podrían aprender la Canción “Aurora” respondieron: en el Nivel Inicial un 18%, en Primero y Segundo grados un 9%, en Tercero y Cuarto un 55% y de quinto grado en adelante un 18%. ¿Cómo se explica que, siendo ambas canciones de un nivel de complejidad discursiva similar, haya tal inconsistencia entre ambas respuestas?

Nuestra interpretación es que los docentes consideran que dada la dificultad del texto, este no debería enseñarse antes de Tercer grado (las opiniones sumarían un 73 %) y al mismo tiempo consideran que los símbolos patrios deben inculcarse desde edades tempranas. De ser esta hipótesis válida, mucho deberíamos preguntarnos acerca de cómo nuestros docentes conciben el aprendizaje y en que medida este se relaciona con la modalidad disciplinaria; para la cual no es importante el significado del himno, la escarapela o la bandera, tanto como el ritual de contrición o la oración que se pronuncia ante su presencia.

El ritual del cierre

Adriana Puiggrós, al referirse al sentido de uno de sus estudios más interesantes sobre historia de la educación señala que el propósito principal de ese trabajo era colaborar en la recuperación de las alternativas pedagógicas “... para que los educadores en cuyas manos se deshace la solemnidad educacional cada día, brotando algo nuevo, no se sientan tan solos en esta áspera actualidad argentina.” (Puiggrós; 1994)¹⁸ Tal vez sin saberlo, al iniciar este trabajo, nosotros comenzamos a transitar un camino parecido.

¹⁸ PUIGGRÓS, A. *Sujetos, disciplina y curriculum*. Buenos Aires, Editorial Galerna. 1994. Pág. 371.

Bibliografía

- ALTHUSSER, L. *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Buenos Aires, Nueva Visión. 1988
- APPLE, M. - GENTILI, P. y SILVA, T. T. *Cultura política y currículo*. Buenos Aires, Losada. 1997
- BALL, S. *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid, Editorial Morata, 1993
- BERTELY, M. *Retos metodológicos en etnografía de la educación*. Veracruz, Universidad Veracruzana, Colección Pedagógica Universitaria N° 25-26, 1994
- BOURDIEU, P. y PASSERÓN, J.C. *La reproducción*. Barcelona, Editorial Laia, 1981
- BOURDIEU, P. *Cosas dichas*. Buenos Aires, Gedisa, 1988
- BOURDIEU, P. *El sentido práctico*. Madrid, Taurus, 1991
- CASTORINA, J. A. *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona, Gedisa, 2003
- DA MATTA, R. *Carnavais, malandros e heroís*. Rio de Janeiro, Editorial Zahar, 1983.
- EDWARDS, V. *La relación de los sujetos con el conocimiento*. Bogotá, Revista Colombiana de Educación N° 27, 1993.
- FAERMANN EIZIRIK, M. y COMERLATTO, D. *A escola invisível (jogos de poder, saber e verdade)*". Editora da Universidade, UFRGS, Porto Alegre, 1995.
- FOUCAULT, M. *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1989.
- FOUCAULT, M. *Diálogos sobre el poder*. Buenos Aires, Alianza Editorial, 1990.
- FOUCAULT, M. *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta, 1992.
- GARCÍA CANCLINI, N. *Las culturas populares en el capitalismo*. La Habana, Editorial Casa de las Américas, 1982.
- GARCÍA CANCLINI, N. *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México, Editorial Grijalbo, 1990.
- GEERTZ, C. *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Editorial Gedisa, 1992.
- GUTIERREZ, A. *Pierre bourdieu, las prácticas sociales*. Posadas, Editorial Universitaria, 1995.
- McLAREN, P. *La escuela como una performance ritual*. México, Siglo XXI, 1995.
- MARGULIS, M. *La cultura de la noche*. Buenos Aires, Editorial Espasa. 1994.
- PUIGGRÓS, A. *Sujetos, disciplina y curriculum*. Galerna. Buenos Aires, 1994.
- TORRES, C. (Compilador) *Sociología de la educación (Corrientes contemporáneas)* Buenos Aires, Editorial Miño y Dávila, 1994.
- TURNER, V. *La selva de los símbolos*. Madrid, Editorial Siglo XXI, 1980.
- VAIN, P. *Los rituales escolares y las prácticas educativas*. Editorial Universitaria de Misiones. Posadas, 1997.
- VAIN, P. *Los rituales escolares y las prácticas educativas*. Revista Electrónica Education Policy Analysis Archives (EPAA). Volume 10 Number 13. College of Education. Arizona State University. Tempe (USA), 2002.
- VOGLIOTTI, A. y Otros (Compiladoras). *La pedagogía como disciplina*. Edición de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Facultad de Ciencias Humanas. Río Cuarto, 1998.
- ZELMANOVICH, P. y otros. *Efemérides. Entre el mito y la historia*. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1996.

SOCIOLOGÍA POLÍTICA O DE LO POLÍTICO¹⁹

Javier Numan Caballero Merlo

Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción (Paraguay)

En el presente capítulo se abordan diversos apartados, de una manera que se pretende articulada, proporcionando al inicio y al avanzar los conceptos y herramientas que permiten analizar y discutir más fundamentadamente cada cuestión que le sucede, yendo de lo general a lo particular, y de los aspectos teóricos a los concretos de nuestra realidad política nacional. Si se quiere, la complejidad es mayor al inicio, lo que hace comprensible y permite situarse -teórica y políticamente- desde una perspectiva que tiene en cuenta los distintos ámbitos, elementos y planos que intervienen en la visión política desde el orden y la de su contestación crítica.

- Contexto histórico y orden social vigente-dominante o formación social capitalista;
- tradiciones en el abordaje de lo político;
- la tradición liberal burguesa;
- la tradición crítica del naturalismo dialéctico;
- ‘microfísica del poder’: utilidad (analítica) y pertinencia (teórica) del concepto de relaciones de poder;
- abordajes clásicos y contemporáneos desde la Teoría crítica;
- convicción y responsabilidad
- contexto política nacional; conceptos y realidades.

Teoría, praxis e historia

Al iniciar el texto realizábamos dos advertencias fundamentales, válidas asimismo al comenzar a abordar cada nuevo contenido por capítulos y temáticas, y particularmente en lo que hace referencia a los ámbitos de las relaciones económicas, políticas y cultural-ideológicas.

Esas dos advertencias, a su vez epistemológicas, teóricas y práctico-políticas tienen que ver con:

Considerar siempre el tiempo histórico y el espacio social y geográfico en el que se desarrollan los acontecimientos y las relaciones sociales u objetos a investigar, lo que denominamos contexto histórico u orden social vigente²⁰;

¹⁹ CABALLERO MERLO, J. *Sociología aplicada a la realidad social del paraguay*. Asunción, Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción (Paraguay), 2006. Cap.VII.

²⁰ Como decimos a lo largo del texto, utilizamos siempre terminología que pueda ser intercambiable o aplicable a diversas corrientes de pensamiento, paradigmas o teorías sociopolíticas. Es un libro con fines pedagógicos críticos, pero no por ello se utiliza solo una perspectiva desconsiderando otros aportes. Algunos autores e investigadores usan el concepto de formación social, que bien o mal aplicado deviene de manera exclusiva de la teoría marxista. De esta manera, aplicando los presupuestos metodológicos y

Siempre considerar, con el conocimiento a priori que se les ofrece, que todo enunciado o teorización asume valores analíticos y sociopolíticos, implícita o explícitamente, acerca de su postura del mundo social bajo la lupa, así como su recorte del mismo, y su propuesta; no habiendo enunciados o teorías neutrales, como por ejemplo sobre los modelos económicos o sobre el Estado.

Esto nos permite a lo largo del texto, leer y discutir cada concepto formal, según algún abordaje específico, o dentro del contexto de una concepción en particular, desde alguna teoría previamente escogida, con determinadas posiciones frente al mundo. En la construcción de cada concepto con un sentido que incorpora una visión más general acerca de lo social, están implícitos una serie de puntos de vista, parciales, intereses, valores, como ser:

- Acerca de la naturaleza humana: ‘el buen salvaje’ de Rousseau (El origen de la desigualdad entre los hombres; El contrato social), ‘el hombre lobo del hombre’ de Hobbes (El Leviatán), ‘el manipulador sediento de poder’ de Sun Tzu (El arte de la Guerra) y Maquiavelo (El Príncipe), a ‘la naturaleza histórica del hombre’ de Marx;
- La naturalidad o historicidad del orden y de las relaciones sociales;
- La relación entre el mundo de las ideas y las formas de existencia;
- La dinámica social y su modelo, el lugar del hombre como sujeto, actor o simplemente como energía;
- La relación entre historia y la praxis humana;
- La visión sistémica, estructural, o nominalista de lo social con sus respectivas implicancias teóricas y políticas: reproducción, naturalización, cambio, etc.

Habiendo recordado ambas advertencias, debemos considerar que dentro del marco de la discusión actual sobre un mundo globalizado, se hace relevante tener presente que dicho debate gira en torno de las relaciones capitalistas imperantes en el mundo de hoy y las relaciones políticas correspondientes que lo administran, legitiman y aseguran -la imagen lo es todo.

El contexto histórico actual, como época, donde emerge el orden social capitalista moderno, se remonta a la crisis al interior de la época feudal (S V al XV), que en su proceso de desintegración y transición, hacia otra sociedad con otras bases, desde la baja edad media hasta el final del renacimiento, sustituirá los privilegios de la sangre – nobleza hereditaria- por los del capital –el dinero, el derecho –legalidad, y el voto / sufragio -legitimidad.

De esta manera, el nacimiento de la modernidad, asociada con el desarrollo del capitalismo, nos abre dos tradiciones, que históricamente han navegado juntas, casi desde un inicio:

- La tradición liberal-capitalista - liberalismo conservador, de la economía política clásica acerca del mercado y la regulación de la mano invisible, con el Estado, el Derecho y el Voto ciudadano, que definen la socialdemocracia contemporánea

epistemológicos a nuestra propia obra, evitando caer en puros formalismos, vaciando conceptos, o neutralizándolos, preferimos referir conceptos o categorías que dentro de cada perspectiva permiten hacer equivalencias especificando claramente a que se está haciendo referencia, por ejemplo, entre contexto, orden social vigente y formación social. De esta manera se le hace comprensible a cualquier lector, independientemente de la concepción por la que finalmente opte, viendo como cada concepto asume un valor diferencial dentro de cada oferta teórica así como las implicancias políticas a las que conlleva.

con sus vaivenes y recaídas, entre el Estado de Bienestar o Welfare State y el Neoliberalismo más retrogrado.

- La tradición crítico marxista, o crítica de la economía política, que desde el naturalismo dialéctico cuestiona las bases mismas sobre las que se levante el propio modo de producción capitalista. Donde la relación de desigualdad propiedad-apropiación es la clave de las desigualdades sociales, la pobreza, y la división del trabajo; que desde su interior, por su naturaleza y dinámica, generan y reproducen desde la esfera económica o infraestructura. El socialismo como socialización de la propiedad y su traducción política destacan la necesidad histórica de superar el orden social capitalista para superar sus problemas y producir un salto cualitativo en la calidad de vida de las personas –entrar en la verdadera historia humana ya libre de las necesidades del estómago. Necesidad no como actitud voluntarista o mesiánica, sino como posibilidad que frente a la crisis contingente del capitalismo el hombre pueda hacerse dueño conciente de su propio destino tomando la riendas de su futuro.

De esta manera, puede entenderse, que en definitiva, desde la propia consolidación del proyecto de la modernidad capitalista burguesa, históricamente se nos abren dos grandes modelos o paradigmas de sociedad, la del liberalismo y su crítica, contestación y ‘alter ego’, el socialismo. Por un lado, el orden social burgués y sus desarrollos contemporáneos²¹, producto de una serie de procesos revolucionarios liberales-burgueses a lo largo y ancho de la Europa occidental entre los siglos XVI y XVIII, principalmente en Inglaterra y Francia, se plasma en la fecha de 1789, con la toma de la Bastilla, el triunfo de la Revolución francesa, con la ideología de la Marsellesa y de la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano.

Por otro lado, una contrapropuesta, proyecto hegemónico alternativo en permanente construcción, dado que sus fundamentos se yerguen encima de la *crítica* de los problemas, y principalmente de la desigualdad original, como punto de partida necesario en el que se basa el capital, reproduciéndola -la relación- para sobrevivir; asumiendo así, la explotación un carácter necesario, impersonal, estructural, y de clase. Desde esta perspectiva, toda y cualquier discusión desde dentro del sistema capitalista será ineficaz e ineficiente pues su superación implicaría la superación del propio orden a sí mismo, lo que obviamente no sucede, pues nadie que usufructúe los privilegios de clase, actuará políticamente en su contra. El camino de la superación, de la negación de la negación, de la contradicción entre las fuerzas productivas que se desarrollan al interior del propio capitalismo, que mantienen privatizadas las relaciones de propiedad en una economía de hecho socializada, para perpetuar privilegios. El concepto de revolución, apunta a cambiar las bases sobre las que se levante la nueva sociedad, superando las desigualdades en las formas de apropiación de la riqueza social.

²¹ Por ejemplo, hiperideologizando el debate al interior mismo de las ciencias sociales y realizando desembozadas apologías en defensa del capitalismo como el orden social necesario, universal, natural, como panacea de todos los problemas sociales, meta de la historia, etc. Véase al respecto el arrogante texto que ilustra este tipo de pensamiento neoconservador desde un supuesto liberalismo a ultranza: “El fin de la Historia y el último hombre”, de Francis Fukuyama (1989). Su contestación clásica presenta dos opciones: “El Manifiesto Comunista”, de Karl Marx y Frederic Engels (1848); y, de Vladimir Lenin “Imperialismo, fase superior del capitalismo”. Y, en su versión contemporánea, desde la teoría crítica, podría ser ilustrada con otros dos interesantes e importantes textos: “Imperialismo”, de Hardt, M. y Negri (2002), A., considerado en su momento el nuevo manifiesto comunista; e, “Imperio & Imperialismo”, de Atilio Borón (2002).

LEY SOCIOLOGICA FUNDAMENTAL			
El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social, política y espiritual en general (Karl Marx)			
Modo de Producción	Estructura social de la sociedad	Organización política de la sociedad	Vida espiritual de la sociedad
De la Comunidad Primitiva, Del Esclavismo Del Feudalismo, Del Capitalismo Del Socialismo (Comunismo)	Tribus, Pueblos, Naciones, Clases y Otros grupos sociales	Estado y Organizaciones políticas, económicas, e ideológicas de las distintas clases	Conciencia Política, Jurídica, Moral, Estética, Filosófica, Científica y Religiosa

Elaborado por el autor. Fuente: Filosofía marxista-leninista. De T. Vlásova. Editorial Progreso. URSS, 1987, pág. 100

Se hace importante, aunque parezca obvio, explicitar que existe una gama muy amplia de ofertas teóricas y sociopolíticas desde y dentro de ambas perspectivas, pudiéndose generar otras al margen de ellas, o en el medio de ellas. Pero en el debate sigue siendo central que políticamente tenemos la reproducción básica del capitalismo, aunque con sus reformas y protecciones, o bien, intentar comprender que los problemas emergen desde el propio orden, de su naturaleza y dinámica, y que por tanto las discusiones deben buscarse fuera de él, o contra él, pero no pudiendo resolver cuestiones sociales y estructurales con recetas individuales y focalizadas.

Por ello, un instrumental teórico navega solo dentro de los límites del orden, el del liberalismo y la socialdemocracia -Banco Mundial, BID, ONU, etc. El otro, mientras tanto, lo hará considerando que la organización política, su organización, estrategia, táctica, objetivos, etc. debe ser de clase, y por tanto, sin perder nunca de vista, el cambiar el orden social para que todo al menos sea posible. Desde esta última perspectiva, se entiende que toda y cualquier discusión desde la primera de ellas sea recurrente, engañosa, enmascaradora, que hace que los actores se sientan partícipes a través de su acción política según el estado de derecho vigente, siempre y cuando dicha acción no cuestione la estructura o base de las desigualdades sobre el que se yergue. Sintiéndose participante o dentro del juego –legitimidad, cuando el orden, en sustancia, se mantiene incólume en cuanto su reproducción de las distancias sociales y perpetuando los privilegios de clase.

El tema o el ámbito de lo político, de la lucha por el poder, o de las relaciones de poder muestra así distintas formas posibles de aproximación, comprensión, análisis y crítica, entre otras:

- El campo de lo político o de las relaciones sociales de poder como capacidad de influencia, gobierno, decisión, imposición de sobre otros, individuos o colectivos;
- lucha por el poder, lucha ideológica, lucha hegemónica, por imponer un modelo de sociedad y sus privilegios o su contestación desde la resistencia, desde las clases o grupos subalternos, dominados y explotados;
- como canal de representación de una aparente lucha entre iguales, y/o utilización de las instituciones y espacios de la sociedad-liberal democrática para, desde adentro, subvertir el estatus quo;

- lógica de la concesión-conquista, la lucha política se desarrolla en todos los frentes y al mismo tiempo, donde al interior de las propias instituciones burguesas se produce dicha dinámica histórica;
- perspectiva clásica y contemporánea, de la totalidad a la microfísica del poder;
- tradiciones desde el orden social vigente, etc.

Conceptos y teorías: clásicos y contemporáneos²²

Como se viene enunciando desde las primeras páginas del presente texto, el concepto clave de la Sociología, y en cierta forma de las ciencias sociales en general, es el de relación social; en él aparecen en escena, tanto los actores –individuos e instituciones–, como sus interacciones y expectativas mutuas de acción, según determinadas pautas normativas o culturales. Así, se puede considerar tanto el origen de lo social, como la instancia decisiva a través de la cual (o con la cual) se da vida a lo macrosocial, conectando de manera dinámica los ‘contenidos y formas de socialización’²³ lo macro con lo micro social; acción con estructura e individuo con sociedad.

Así, se nos abre la comprensión y abordaje del mundo social, según la producción, reproducción y entrelazamiento de una red polisémica de relaciones sociales, por ejemplo:

- Relaciones sociales de producción económicas
- Relaciones sociales de producción ideológicas
- Relaciones sociales de producción culturales
- Relaciones sociales de poder, etc.

Estas últimas, las relaciones de poder²⁴, como concepto y categoría de análisis-, se transforman en una herramienta dinámica, aplicable tanto a la dimensión clásica de lo macropolítico, a lo estructural, cuanto a lo micropolítico, a las bases, que en cierta forma garantizan, fundamentan, y aseguran lo macropolítico. Después vendrá la abierta discusión de si lo macro produce y cambia desde arriba las bases, o si son las bases a través de su presión y demandas, las que cambian, al menos reorientando sino transformando, la estructura macro.

Obviamente que la tercera opción es la más atractiva intelectualmente, porque que establece la relación de lo micro con y en lo macro, así como macro en lo, con y sobre lo micro. En cada coyuntura, serán unos u otro tipo de relaciones las que asuman al menos contingentemente el control o papel más activo en / de la historia. La ‘caja de Pandora’ de lo político sería encontrar la llave que logre el control absoluto del ejercicio del poder²⁵ bajo cualquiera de sus diferentes formas, si uno sabe cómo, a través de qué o

²² La idea, como ya expresado, es partir del contexto, orden social, las distintas tradiciones respecto al orden, y aplicar o seguir el concepto de relaciones sociales (de poder) dentro del enfoque weberiano, marxista, gramsciano, foucaultiano y bourdiano. Para tener algunos insumos de donde y a partir de, poder interpretar, discutir y problematizar la realidad política nacional.

²³ En el decir de Georg Simmel, a través de sus estimulantes obras.

²⁴ Se profundiza al respecto en el apartado que aborda la perspectiva de Michel Foucault.

²⁵ Desde El arte de la Guerra, de Sen Tzu, pasando por El Príncipe de Maquiavelo, hasta las teorías contemporáneas más provocativas, como la Microfísica del Poder de Michel Foucault.

cuáles mecanismos, uno puede imponer–se (sean grupos, clases, líderes carismáticos, etc.) de manera sistemática, sus intereses, objetivos, proyectos, etc.

El concepto de relaciones de poder, comprende además diversos sentidos y aspectos:

- Es productivo, positivo, en el sentido de que produce determinadas relaciones y comportamientos;
- El PODER no es una cosa, un objeto, eludiendo así la tendencia a la reificación de las relaciones que lo constituyen –es relacional-, le dan vida, o lo hacen posible, en ambos ámbitos, lo cotidiano, y lo político tradicional –estado, gobierno, partidos, etc.;
- El PODER no está en ningún lugar, es dinámico, cambiante, y cada estructuración responde a una cristalización transitoria, siempre modificable, y cuestionable;
- El PODER no es ‘EL PODER’, uno, único, patrimonio de alguien, sino que es una capacidad, una acción sobre las acciones posibles de los otros; el poder es un ejercicio, acciones sobre los campos posibles de acción de los otros;
- Consisten en relaciones de fuerza – resistencia, donde siempre debe haber algún grado de libertad, de resistencia, sino sería dominación total y absoluta y el carácter de la relación perdería sentido;

Debemos recordar que bajo la perspectiva clásica, tradicional y hasta jurídica sobre el ‘poder’ o lo ‘político’, se asocia con el ámbito de lo político-estatal de la cosa o administración pública, los partidos políticos, el gobierno, bajo la marca de la supuesta neutralidad en el ejercicio de la dominación. Así escuchamos que representa al bien común, los intereses de todos, usando conceptos universales como Patria, Nación, Estado, etc.

Las relaciones de poder así entendidas por oposición al tradicional o clásico enfoque del poder asociado a lo político formal, nos permite abordar y conectar suavemente prácticas, acciones y relaciones de los más diversas instancias, instituciones, organizaciones, etc., de la vida social.

Relaciones de Poder - Micropolítica	Relaciones de Poder - Macropolítica
<ul style="list-style-type: none"> • Familia • Amistad • Pareja • Dentro del aula • Entre docentes y alumnos, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estado • Gobierno • Partidos Políticos • Movimientos Sociales • Factores de Poder, etc.

Problemas y objetos de estudio - Concepto de relaciones de poder

Elaborado por el autor

Lo macro no solo produce o condiciona lo micro, sino que estas relaciones y prácticas sociales producen al mismo tiempo lo macro, las formas y tipos de autoridad, dominación, y carácter de las instituciones. La lucha por el poder, las formas legítimas de autoridad, influencia y capacidad de manipulación de la ciudadanía, etc., han sido tradicionalmente abordados como temas dentro del ámbito político estatal, los regímenes y formas de gobierno, partidos, etc., dejando de lado lo político, en los ámbitos microfísicos de la sociedad: grupos, instituciones, que conformando redes o

estructuras, constituyen la realidad macro, de abajo hacia arriba, sin olvidar la influencia de lo macro sobre lo micro. También existen relaciones de poder autoridad, dominación, influencia y manipulación en todas las relaciones sociales, en la pareja, entre amigos, en el trabajo, etc.

Este enfoque, entre otras cosas, margina a todas las sociedades y la dimensión política en todas aquellas sociedades más acá de aquellas que recién a partir del siglo XVI y XVII se organizaron bajo la forma moderna estatal. Es importante reflexionar sobre ello, pues antes de estos siglos también existieron relaciones de poder, de autoridad y dominación, y no parece convincente no hablar de lo político en dichas sociedades porque todavía no estuvieran organizados bajo la forma estatal moderna. Asociar el poder o lo político estatal es débil teóricamente, inexacto históricamente y desmovilizador políticamente. En, entre y dentro de lo privado, lo público, la sociedad civil, la sociedad política, actores sociales y políticos, organizaciones sociales, etc., se producen relaciones sociales que las constituyen, siendo expresión de las mismas. En todo lo largo, ancho y profundo de la vida social, la base son las relaciones sociales, y entre ellas, las de poder, que van dibujando, contorneando el balance de dichas luchas, ora individuales, ora colectivas.

Desde esta perspectiva, más contemporánea que sostiene Foucault, “el Poder”, no se encuentra en ningún lugar en particular, sino que depende del juego, de la dinámica de las relaciones sociales en movimiento permanente. El Poder, como ya fue dicho, no es ni una cosa, ni está en algún lugar que tomándolo uno se hace de aquel, tampoco es homogéneo y unificado (único), sino que la ser relacional, dependen de lo que cada uno haga en cada ámbito y la correlación de fuerzas-resistencia que se puede ejercer. Esta perspectiva sostiene que lo que pasa depende de lo que uno haga, o pueda llegar a hacer, a partir de las condiciones del presente. El PODER así concebido no existe, sino como cristalización, producto de múltiples articulaciones en redes de relaciones de poder con determinados saldos de dominación-resistencia. Si las relaciones de poder dentro del hogar entre los miembros de la familia se ejercen de una forma autoritaria y verticalista, es probable que constituyan al mismo tiempo efectos de poder como fundamentos de las estructuras sociales. Si las relaciones entre los géneros son sexistas, machistas o feministas, esto no constituye meramente un dato, sino el producto de las relaciones de poder, por ejemplo entre los cónyuges, que produce dichas relaciones –machismo- al conjunto de la sociedad toda, así como efectos de la misma.

Para Foucault existen tres formas y/o mecanismos de dominación hegemónica -de explotación, de dominación y de sujeción- producto del ejercicio de determinadas relaciones de poder, que generan asimismo luchas sociales de resistencia. Esto se da, sin embargo, en todos los espacios sociales, a través de luchas diferentes, que pueden resistir el dominio hegemónico –económico, político, ideológico-cultural, formas de conocimientos (saber-poder), etc.-, y en términos históricos hasta superarlo. Relevante aquí es el concepto relacional, dinámico, y la multiplicidad de las luchas, que pueden darse por separado, en conjunto, articulándose o no en un proyecto único y totalizador, pero siempre quedando el ámbito micropolítico, para resistir.

Max Weber, autoridad, legitimidad y tipos dominación

Max Weber nos aclara que no existe una relación de necesaria contraposición entre los conceptos de comunidad, sociedad y el de lucha; ya que tanto en la comunidad como en la sociedad de que se trate, en grados variables, operan intereses en pugna y la competencia por las distintas probabilidades de vida y supervivencia. Siendo así, se

hace relevante presentar el concepto de lucha, para más adelante asociar al de dominación y autoridad. “Debe entenderse que una relación social es de lucha cuando la acción se orienta por el propósito de imponer la propia voluntad contra la resistencia de la otra u otras partes” (1992: 31).

En tanto que por poder, se entiende: “(...) la probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, aun contra toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad. Por dominación debe entenderse la probabilidad de encontrar la obediencia a un mandato de determinado contenido entre personas dadas; por disciplina debe entenderse la probabilidad de encontrar obediencia para un mandato por parte de un conjunto de personas que, en virtud de actitudes arraigadas, sea pronta, simple y automática.” (1992: 43)

Ahora bien, los tipos o clases de dominación se distinguen según sus pretensiones típicas de legitimidad, sobre las que la autoridad se fundamenta. Donde determinada mínima voluntad de obediencia -sumisión, o sea de interés en obedecer, es esencial en toda relación auténtica de autoridad, diferenciando la dominación de la probabilidad de ejercer ‘poder’ o ‘influjo’ sobre otros hombres” (1992: 170).

Toda dominación busca generar, fomentar y reproducir la creencia en su legitimidad. Dependiendo de las bases de esta, la clase de legitimidad pretendida, serán diferentes el tipo de obediencia, el cuadro administrativo destinado a garantizarla, el carácter que asume el ejercicio de la dominación así como sus efectos (1992: 170)

Existen tres tipos de dominación legítima o autoridad, cuyos fundamentos de legitimidad pueden ser tres:

- La autoridad legal de carácter racional: que descansa en la creencia en la legalidad de ordenaciones estatuidas y de los derechos de mando de los llamados por esas ordenaciones a ejercer la autoridad;
- la autoridad tradicional de carácter tradicional: que descansa en la creencia cotidiana en la santidad de las tradiciones que rigieron desde lejanos tiempos y en la legitimidad de los señalados por esa tradición para ejercer la autoridad;
- la autoridad carismática de carácter carismático: que descansa en la entrega extracotidiana a la santidad, heroísmo o ejemplaridad de una persona y a las ordenaciones por ella creadas o reveladas.

En la autoridad legal se obedecen las ordenaciones impersonales y objetivas legalmente estatuidas y las personas por ellas designadas; en la autoridad tradicional se obedece a la persona del señor llamado por la tradición; y, en la carismática, se obedece al caudillo carismáticamente calificado.

Reinterpretando y dialogando a través de la sociología política de Max Weber, podemos llegar a una serie de conceptos sustanciales:

- Concepto de orden u estructura social;
- concepto de orden legítimo;
- relación social y lucha;
- estructuras de autoridad;
- formas legítimas de dominación;
- dominación, sumisión, creencia y legitimidad;
- ethos del *zoom politikon*: ética de la convicción y de la responsabilidad.

Contexto, orden social y legitimidad

La aceptación de estas reglas del orden social es pues fundamental, ya que es lo que garantiza a partir de la creencia de su legitimidad, por ejemplo en los fundamentos de la ley de la propiedad privada, lo que hace que aún las personas, grupos o clases que no la poseen y están excluidos de dicha posibilidad se sometan ideológicamente a su imperio. Hasta los campesinos sin tierra cuando a través de diversas organizaciones o movimientos ocupan tierras como estrategia de lucha, llaman la atención de la opinión pública y presionan al Estado con respecto a sus reivindicaciones, supuesto mediador en los conflictos, dan un paso atrás frente a las cámaras de los medios o del poder público –policía, fiscalía, etc.- cuando se les invoca el principio sagrado de la propiedad privada.

Ahora bien, una cosa es el concepto de ‘orden social’ que venimos aplicando hasta aquí, y otra cosa similar pero no idéntica es el de orden legítimo, es decir, como se hace para que el orden social sea aceptado como válido o tener legitimidad.

Básicamente problematizamos aquí el supuesto que el concepto de orden legítimo, constituye la expresión ideológica de la relaciones sociales objetivas, de una estructura hegemónica y de una clase dominante.

Para discutir este concepto y su relevancia sociopolítica seguiremos algunas pistas que nos ha dejado Max Weber, para entender uno de los capítulos fundamentales, en la constitución de toda y cualquier sociedad, el de cómo se genera la conformidad-aceptación en sus mandatos, reglas, privilegios, etc. O de otra manera, ¿por qué nos sometemos a su imperio?

Para Weber (1992), las estructuras de autoridad existirían en todas las instituciones sociales, incluyendo a las sociedades y sus diferentes formas de organización hegemónica o tipos de dominación. Para entender o desvendar las bases sobre las que se yerguen estas formas de dominación y sus perspectivas políticas hay que poner en discusión aquellas estructuras de autoridad, su propia constitución (Ritzer, 1993: 266).

Por autoridad se definen a las formas legítimas de dominación, entendiendo por esto último a “(...) la probabilidad de encontrar obediencia dentro de un grupo determinado para mandatos específicos (o para toda clase de mandatos)” (Weber, 1992; el subrayado es nuestro).

Toda dominación procura despertar y fomentar la creencia en su legitimidad. Ahora bien, las bases sobre las que la autoridad se legitima pueden descansar en los más diversos motivos de sumisión (la dominación): pueden ser de tipo racional, tradicional y carismático. En el decir de Weber, “(...), parece adecuado distinguir las clases de dominación según sus pretensiones típicas de legitimidad” (1992: 170; los subrayados son míos).

Llegamos así, a su concepto que se asemeja al de estructura social, según el cual el ‘orden’ se hace legítimo según distintas formas de validez. Habiendo ya visto los fundamentos de la legitimidad de la autoridad, tenemos que las acciones y las relaciones sociales pueden orientarse en la representación de la existencia de un orden legítimo. Y, la probabilidad de que ello ocurra determinará el grado de validez del orden en cuestión (Weber, 1992: 25), o lo que es lo mismo, de la legitimidad de su autoridad o dominación (obediencia – sumisión).

Llamamos orden (u orientación por un orden): a) cuando la interacción social se orienta (por término medio por ‘máximas’ que pueden ser señaladas, como ser valores, prejuicios, estigmas, normas, instituciones en el sentido de pautas culturales. Y sólo

hablaremos, b) de una ‘validez’ de este orden cuando la orientación de hecho por aquellas máximas tiene lugar porque en algún grado significativo (es decir, en un grado que pese prácticamente) aparecen válidas para la acción, como obligatorias o como modelos de conducta (Weber, 1992: 25).

De esta forma vemos que no se puede entender el concepto-realidad de orden legítimo, sin considerar las relaciones mutuas entre lo que llamamos orden, validez del mismo, pautas normativas, legitimidad, autoridad o dominación, sumisión, sometimiento y obediencia. No se puede comprender críticamente la naturaleza de dicho orden ni lo que el mismo representa dejando de lado sus componentes extra-normativos, es decir, los aspectos socio políticos, económicos e históricos de las relaciones sociales. El orden legítimo deja de ser un orden meramente pensado, ideal, para constituirse en una expresión-representación ideal, de prácticas y relaciones sociales concretas e históricas, es decir, el orden legítimo es un producto social y responderá a las síntesis o emergencias de turno. Siendo muy importante la precisión weberiana acerca de la validez del orden, principalmente en referencia a que entre la validez normativa, dogmática-jurídica de un orden y el hecho concreto, no hay ninguna relación causal. Al mismo tiempo que hace explícito que la validez de un orden está únicamente en aquella probabilidad de orientarse por la representación de la existencia de un orden legítimo (Weber, 1992: 27).

Vemos así cuan fundamental es esa creencia o representación de la existencia de un orden legítimo, en su aceptación, consenso, conformidad, sometimiento para que el orden social aparezca considerado como el naturalmente válido. Por ello se le brindan al lector diferentes herramientas críticas que puedan poner en cuestión la construcción parcial, arbitraria, ideológica, de clase, hegemónica, representación, universo simbólico, acerca de la legitimidad del orden, o mas bien, en la creencia de la validez del orden (Weber, 1992: 30). Por ejemplo:

- Mecanismos, estrategias, tácticas, dispositivos, agentes de socialización;
- carácter público neutral de las instituciones ejecutantes;
- internalización-imposición de la cultura como arbitrarios (normas, valores, formas de hacer, de pensar, legitimar, etc.).

La dominación puede ser así generada desde el vamos, asegurada, y mantenida, a través de ‘ideas’ aparentemente neutras, vehiculizadas con el carácter de valores universales por las instituciones especializadas en las transmisión de los mismos, particularmente desde la edad temprana, en la forma más general de información social y sus mensajes: instituciones educativas, medios de comunicación, instituciones estatales como el legislativo, etc²⁶.

La legitimidad reposa en la mayor eficacia en la producción de la aceptación-imposición colectiva de una creencia. Sea cual fuere su fundamento, se construye históricamente como un orden entre otros posibles, por el ejercicio hegemónico de un grupo, clase, fracción de clase, que estructura el modelo de dominación que corresponde a la imposición de su ley, de su norma, de su cultura, de sus propias reglas de juego desde su lugar y privilegios al toda la sociedad. A través de la estrategia de generalizar,

²⁶Pudiendo hacer un viaje teórico conceptual crítico a través de las propuestas que van desde el concepto marxista clásico de ideología, el de Gramsci sobre hegemonía, el de aparatos ideológicos de Estado de Althusser, el de imposición de arbitrarios culturales como violencia simbólica de Bourdieu, hasta el de dispositivos saber-poder de Foucault, entre otros.

invocando su carácter universal, impersonal, supraclasista, donde todos somos iguales antes la ‘ley’, cuando la misma define implícitamente su expresión de hegemonía, que al mismo tiempo garantiza la reproducción del orden que dicha parte interesada ha constituido históricamente como dominante. Producto del orden y herramienta que lo asegura, lo hace posible de una manera socialmente conveniente, imperceptible, cuya fuerza ya viene desde dentro de las propias personas, a las cuales previamente se les ha internalizado su incuestionabilidad, y obviedad.

El concepto de orden legítimo nos permite comprender que históricamente el ejercicio de la dominación ha tratado que las creencias en la base de su legitimidad logren presentarse y ser reconocidas como válidas igualmente por / para el conjunto de la sociedad. Las normas se instauran para legitimar con carácter de igualdad relaciones sociales desiguales, ahí reside el secreto de su eficacia y de su engaño. Instituciones, leyes, discursos²⁷, normas, códigos, que benefician tan solo a una minoría aparecen como vigentes y válidas para todas las clases y grupos de interés, evadiendo toda y cualquier posibilidad de conflicto, de su reconocimiento (conciencia-posicionamiento) y su superación (anulando cualquier propuesta al efecto).

Esa creencia, es ideológica, arbitraria, producto de la violencia simbólica de una clase sobre otra. Por ejemplo, la propiedad privada y las formas de apropiación del excedente económico, ‘olvidando’ que es el producto de la explotación del trabajo ajeno (tasa de explotación) y que constituye objetivamente una apropiación indebida, pero legal, entonces legítima. El supuesto contrato entre iguales, capital-trabajo se niega a sí mismo al momento de la apropiación, de quién se queda con que trozo del pastel de la riqueza que solo el trabajo produce (teoría del valor trabajo). Ganancia, interés y/o renta para unos y solo salario *ad eternum* para otros; la relación entonces pierde su halo místico de aparente cooperación económica entre iguales.

Se apela, en el orden del discurso, a palabras o frases tales como:

- En el interés de la nación;
- del Estado;
- invocando al carácter sacrificado –estoicismo y frugalidad- del pueblo paraguayo;
- al desarrollo que vendrá con la modernización, persevera y triunfarás;
- a la prosperidad que se llegará con postergación y esfuerzo de todos, hay que trabajar;
- hasta invocándose a Dios, como tomando parte por una u otra clase social, etc.

En todos los casos, se hace un uso espúreo desde un arbitrario histórico, como el ejemplo antes citado de la apropiación privada y la explotación económica, y en vez de analizarlos como desigualdades sociales producidas, se las legitima como derechos, garantías, a las que todos debemos ceñirnos, hacerlos nuestros, no habiendo otro orden posible. Como si la explotación económica o la apropiación del excedente fueran naturalmente legales en vez de ser considerados como formas de apropiación legítimas solo bajo el régimen capitalista de producción y el orden que yergue para su justificación y mantenimiento. La validez del orden se mantiene mientras lo haga el

²⁷En el ‘orden del discurso’, dirá Michel Foucault, hay que ver porqué uno se impone y con criterio de verdad, dejando a otros excluidos. Su interés por el poder, o su genealogía del poder, se remite casi exclusivamente a desvendar la forma histórica y preñada de intereses (ideológica), las condiciones que hacen posible su emergencia de un discurso sobre otro, o el abandono de uno por otro. Saber y poder, aparecen así entrelazados, donde la realidad de uno remite necesariamente a la del otro. Par aun historiador del pensamiento y de sus formas es pues, fundamental.

consenso generado sobre la creencia en la legitimidad del mismo, el cual expresa tan solo el triunfo transitorio de alguna de las partes, el cual se apropia no solo del excedente, sino del marco legal arbitrario que le garantice una autoridad y práctica reconocidas como válidas por todas las partes. Bastando con minar los fundamentos de dicho orden legal en cuestión, para que este estuviera expuesta a una crisis de legitimidad, abriendo a través de la lucha ideológico-política las puertas al cambio social.

Aportes clásicos y modernos desde la teoría crítica

Dentro del paradigma crítico, y particularmente de la teoría del conflicto social, siguiendo la tradición iniciada por Marx y Engels, se han producido importantes desarrollos que han enfatizado su análisis en la superestructura dándole positividad o un valor productivo a la cultura, la filosofía la religión, el sentido común y la ideología (Smelser; Ritzer; Lukács; Gramsci; Lebidinski; Bourdieu; Foucault; y, el polémico Althusser, etc.).

En la tradición clásica, la ideología tiene un sentido crítico negativo, así como el conjunto de instituciones o espacios sociales de la supraestructura jurídico-política e ideológica como sinónimos de: alienación, falsa conciencia, apariencia, conocimiento falso, legitimación legal de la desigualdad de la relación capital-trabajo de manera jurídica, las formas de propiedad (apropiación del excedente) y la división del trabajo, del formalismo democrático a través del voto (sufragio universal-concepto de ciudadanía), etc. Para Marx no existe algo como la contraideología, o su crítica, con un valor positivo, si la conciencia y postura de clase, y la organización política partidaria correspondiente. Tanto así, que de una forma hasta si se quiere dura, denomina junto a Engels, de lumpenproletariado, a aquellos vestigios de trabajadores, o miembros del ejército industrial de reserva (EIR - desocupados modernos, mano de obra barata abundante, disponible y descalificada que baja los costos a cero, cuanto más hay) que no se *aggiornan* a la clase trabajadora en términos políticos ni respecto al orden burgués, asumiendo el conflicto y su papel histórico en la lucha de clases.

“El estado es una máquina para mantener el dominio de una clase sobre otra”. (V. I. Lenin)				
Instituciones del Estado				
Punitivas	Militares	Financieras	Económicas	Ideológicas
Policía Tribunales, Cárceles y campos de concentración	Departamento para el saqueo de otros pueblos	Departamento para el saqueo del pueblo propio	Departamento De Obras Públicas	Escuelas, Universidades, Prensa
El alma del mecanismo estatal es el interés de los explotadores, y todos sus organismos se convierten en los oídos, los ojos, las manos y los pies con los que escucha, acecha, evalúa, vigila, agarra y corre (Karl Marx).				

Elaborado por el autor.

Fuente: Filosofía marxista-leninista. De T. Vlásova. URSS, Editorial Progreso, 1987, p. 139.

A lo que hay que agregar cualquier desviacionismo, infantilismo, o conducta pequeño-burgués, es decir, trabajadores con una mejor calidad de vida, fracciones de clase –media-, profesionales, intelectuales, etc., que se asocian e identifican más con los de

arriba (burguesía) que con los de abajo (trabajadores – sectores populares – campesinos, etc.). Lo que también puede suceder con los sectores populares, campesinos que se identifican con latifundistas, trabajadores con sus patrones, emulando y deseando alcanzar sus formas y estilos de vida. Lo cual se percibe en los datos electorales, según los cuales, los campesinos y trabajadores, lejos de cerrar filas, asumiendo su posición de clase, y una conciencia política correspondiente, sin embargo, continúan repartiendo sus votos e intenciones de voto entre aquellos partidos, como canales de representación y de posicionamiento frente al orden vigente, entre los partidos tradicionales, que representan el *estatus quo*, los privilegios de clase, de los propietarios del capital y de la tierra. Por ello se hace relevante tener presente la articulación entre lo político, lo económico, cultural y la desigualdad social.

Dependiendo de la orientación y punto de partida teórico y también práctico, uno puede visualizar rápidamente el tipo de participación ciudadana, el perfil de las organizaciones sociales y políticas, el mercado político, las bases del orden social, y su crítica o reafirmación-reproducción a través de cada acto electoral. Por eso se insistió en discutir el papel histórico de los movimientos sociales, sin negar su presencia y relevancia social, así como sus luchas –de clase, populares, nacionalistas, en redes, etc.-, pero ponderando su canalización política efectiva que no se refleja ni electoralmente, ni en cambios sustanciales del orden social. Lo que constituye la piedra de toque acerca de la evaluación de los mismos, relevancia cuali cuantitativa, grupos de presión, factores de poder, etc. como actores sociales colectivos. La posición marxista al respecto es clara y contundente, pueden constituir un momento inicial o estratégico de la lucha política, pero siempre dentro del marco de subordinación política, ideológica, a la lucha de clases. Siendo el escenario y la lucha democrática, así como su marco jurídico, el espacio social transitorio, de lucha por la hegemonía, se aprovechan las propias condiciones del orden, para alcanzar el poder y subvertirlo.

La ideología y la cultura eran así, instancias, espacios y conceptos asociados estrictamente a la subordinación o decorrencia de las desigualdades económicas (infraestructura) y en interés y producto exclusivo de las clase/s dominantes (ideología dominante).

“Cada paso en el desarrollo de la burguesía ha sido acompañado del correspondiente avance político. (...) la burguesía, después del establecimiento de la gran industria y el mercado universal, conquistó finalmente la hegemonía exclusiva del poder político en el estado representativo moderno. El gobierno del Estado moderno no es más que una junta que administra los negocios comunes de toda la clase burguesa.” (1848: 23-24) “Las ideas de la clase dominante son las ideas dominantes en cada época; o dicho en otros términos, la clase que ejerce el poder material dominante en la sociedad es, al mismo tiempo, su poder espiritual dominante. La clase que tiene a su disposición los medios para la producción material dispone con ello, al mismo tiempo, de los medios para la producción espiritual, lo que hace que se el sometan, al propio tiempo, por término medio, las ideas de quienes carecen de los medios necesarios para producir espiritualmente. Las ideas dominantes no son otra cosa que la expresión ideal de las relaciones materiales dominantes, las mismas relaciones materiales dominantes concebidas como ideas; por tanto, las relaciones que hacen de una determinada clase la clase dominante son también las que confieren el papel dominante a sus ideas. Los individuos que forman la clase dominante tienen también, entre otras cosas, la conciencia de ello y piensan en tono con ello; por eso, en cuanto dominan como clase y en cuanto determinan todo el ámbito de un época histórica, se comprende de suyo que lo hagan en toda su extensión y, por tanto, entre otras cosas, también como pensadores, como productores de ideas, que regulen la producción y distribución de las ideas de su tiempo; y que sus ideas sean, por ello mismo, las ideas dominantes de la época” (Marx y Engels, 1846/1985:50-51).

En sus desarrollos posteriores comenzaron a pensarse y elaborarse estrategias de lucha política, y de conceptualización teórica, que brindan mayor autonomización e independencia de lo cultural-ideológico, sin perder de vista su articulación dentro del conjunto o totalidad de la lucha de clases. Pasa a contemplarse con mayor énfasis el análisis superestructural, de manera productiva, y de sobredeterminación, que destaca lo ideológico y lo político, en el papel del cambio de la estructura económica (dialéctica inversa), en la orientación de su rumbo, exacerbando sus contradicciones y desarrollo de las fuerzas productivas (socializando riqueza no pobreza, en términos de productividad, tecnología y conocimientos). Así como la infraestructura o relaciones sociales de producción tienen prioridad explicativa de las contradicciones fundamentales en la sociedad capitalista, la superestructura y la lucha que se desarrolla en su ámbito puede, sino determinar lo económico, clarificar, acompañar, saltar etapas, ‘asaltar el poder’, aunque en condiciones objetivas económicas poco probables (Rusia, China, Vietnam, Nicaragua, Cuba, etc.). Paradójico, y si esto es posible, lo político superando ideológicamente las contradicciones en el ámbito económico. Adelantándose a su tiempo, y reorientando el rumbo de las relaciones de producción, desde las relaciones de propiedad, la división del trabajo, el modelo productivo dentro de un proyecto hegemónico ahora diferente. Lo político dándole letra, dictándole el ritmo de una manera teórica heterodoxa a la infraestructura.

Debemos recordar, en un párrafo y aunque se repita de forma breve, que desde la óptica de Marx y de Engels, son las mismas relaciones sociales que producen el modo de producción capitalista, y que aseguran su reproducción, las que demarcan la desigualdad social al establecer una relación entre propietarios y no propietarios de los medios de producción. Modo de producción, fuerzas productivas, medios de producción y relaciones de producción que definen la infraestructura económica.

Sobre esta infraestructura se levanta una superestructura jurídico-política, cultural e ideológica que asegura el orden social y sus privilegios así como su reproducción, con base al establecimiento de consenso y de represión. Las clases explotadas en lo económico, son dominadas, sometidas y utilizadas en lo político, a través de diversos aparatos, instituciones, espacios sociales, etc.: partidos, sindicatos, etc. (ob. cit).

Antonio Gramsci, hegemonía - contrahegemonía

Es así, que dentro de esta orientación aparecen una serie de autores considerados subjetivistas por el mayor peso dado a la praxis de los actores colectivos e individuales que responden orgánicamente a sus respectivas clases de referencia, entre los cuales destaca Antonio Gramsci, al asumir como campo de batalla privilegiado de las clases sociales en conflicto, la imposición de la hegemonía cultural y la resistencia y lucha contrahegemónica a través de la educación, los medios de comunicación, el papel central de los intelectuales, etc.

La lucha hegemónica se desarrolla fundamentalmente en el plano ideológico, cultural y dentro de las instituciones, aparatos del Estado, articulándose así los planos de la sociedad política y de la sociedad civil. Las clases dominadas, subalternas también pueden producir ideología, pero contrahegemónica, y las instituciones son espacios de luchas posibles, creando resistencia desde el interior, no siendo todo aceptación, renuncia, sino también contestación y construcción de un nuevo proyecto.

De esta manera, si bien no se renuncia a que la superestructura responda subordinadamente a la infraestructura, tampoco aquella constituye un todo homogéneo, cerrado, estático, siendo asimismo, un espacio también de lucha de clases, donde la hegemonía es ejercida por la clase dominante. Pero, superado el intento de legitimar la neutralidad del estado, sus aparatos e instituciones así como los de la sociedad civil, y desvendada su funcionalidad mantenedora / reproductora de las relaciones de clase en la superestructura asegurando privilegios, la educación contradictoriamente y paradójicamente también enseña a leer, pensar y escribir, posibilitando, la crítica del orden.

La ideología, la cultura, la educación:

“(…) afortunadamente fracasó en su intención de crear clones. Lograrlo ha sido siempre la intención de cada generación con respecto a la siguiente, en casi todas las sociedades que conocemos. Es en este sentido que debemos interpretar la frase la educación es imposible: imposible como proyecto completo, como discurso sin fracturas, como transmisión de la totalidad de la cultura de una a otra generación, como imposición exitosa de un arbitrario cultural a través de la violencia simbólica.” (Puiggrós, 1995: 105)²⁸

La sociedad civil pasa a asumir un valor destacado como ámbito-espacio de lucha contrahegemónica. La ideología pasa a asociarse a un concepto a la vez crítico y productivo (positivo) tanto teórica como políticamente, como dimensión o campo en disputa central en la construcción de hegemonía, legitimidad, y constitución de un nuevo bloque histórico por parte de las clases subalternas (campo y capital cultural en Bourdieu; saber / poder en Foucault). Las conquistas nos e dan fuera ni dentro sino en la propia relación dialéctica entre los actores, de las respectivas clases, en todos los niveles y ámbitos.

Se expone a continuación un sintético esquema de contenidos con sus principales conceptos que expresan al orientación de su práctica teórica y política:

- Hegemonía: clase dirigente –clase subalternas;
- concepto de bloque Histórico: dialéctica entre infraestructura y superestructura;
- infraestructura: dominio económico;
- superestructura: sociedad civil y sociedad política;
- sociedad civil como conjunto de organismos privados cuya función es mantenedora de la hegemonía: dominio ideológico.
 - * La ideología de la clase dirigente;
 - * que la concepción de mundo se difunda en todos los ámbitos (filosófico, religioso, sentido común, folklórico, etc.);
 - * dirección ideológica: organizaciones;
 - * instrumentos técnicos de transmisión: sistema escolar, medios de comunicación de masas, etc.;
- Sociedad política. Dominio político militar. Estado y el gobierno jurídico:
 - * Estado = sociedad política + sociedad civil;
 - * Estado = coerción (dictadura) + consenso;

²⁸ PUIGGRÓS, A. *Volver a educar*. Buenos Aires, Editorial Ariel. 1995, pág. 105.

- Intelectuales orgánicos, hegemonía y contra hegemonía:
 - * Empleados de la clase dominante, garantizan y legitiman la dirección política y cultural del bloque dominante;
 - * autonomía relativa
- Partido Comunista: partido de la clase obrera en composición y representación;
- crisis orgánica - Crisis de hegemonía: derrota electoral, lucha de las clases subalternas, etc.;
- imbricación de la sociedad política y la sociedad civil: lucha fundamental en el ámbito de la sociedad civil - campo ideológico / lucha entre intelectuales;
- guerra de Trincheras;
- guerra de Posiciones;
- nuevo bloque histórico hegemónico.

Michel Foucault y Pierre Bourdieu: microfísica del poder y la reproducción social.

Como ya hemos dicho, es importante hacer un análisis relacional de la totalidad social, por lo que al hablar de los autores que siguen, es bueno pensarlos articulando la dimensión cultural, económica, política, estratificacional. Comenzando desde la implementación de los arbitrarios culturales, de las redes de poder, según el poder capital o simbólico del que se dispone, a sus implicancias en la constitución de las clases, sus luchas en las relaciones de poder, y por la posesión de otros tipos de capital, y la consiguiente situación de clase según la desigual combinaciones de capitales y del juego del conjunto de las relaciones de poder. Por ello, en los respectivos apartados hemos referenciado, citado, o abordado de manera implícita diversos temas con y desde el instrumental conceptual que nos proporcionan. Así, no nos extenderemos demasiado, para no repetir, aunque sí sintetizar las líneas generales de su pensamiento y su articulación teórica.

Resulta interesante partir de la idea de desfeticización de lo social propuesta por Tomáz Tadeu da Silva²⁹, que articula los conceptos de alienación, fetichismo, y en forma más amplia y específica de reificación de Marx. Fetichismo es el proceso en donde las relaciones se tornan invisibles, haciendo aparecer solo la cosa, el objeto, la mercancía de forma aislada y desconectada de otros procesos y relaciones. Uno de los objetivos centrales tanto de la crítica bourdiana así como de la foucaultiana, es, siguiendo los pasos de la teoría crítica, desfeticizar lo social, demostrando su carácter construido, su naturaleza relacional, haciendo visibles y explícitas las relaciones sociales que solapadamente oculta.

Compartimos con Smelser (1995) en considerar dos autores franceses contemporáneos de enorme trascendencia interdisciplinar, como son Michel Foucault y Pierre Bourdieu, dentro de los desarrollos de la teoría crítica y del conflicto (de clases, como relación fundante del des-orden social vigente- desigualdad, explotación, dominación, etc.). Desde esta orientación crítica más bien superestructural, ideológica-cultural, desanudando, desconstruyendo las relaciones entre poder y cultura, dominación y

²⁹ SILVA, T. T. da en APPLE, M.- GENTILI, P. y SILVA, T. T. Da. En: *Cultura política y currículo*. Buenos Aires, Losada, 1997, pág. 68.

conocimiento, a través de la violencia simbólica, imposición de arbitrarios culturales, de disputa por el capital cultural y simbólico.

“La teoría macrosociológica de Pierre Bourdieu destaca también la lucha de clases en la sociedad. Esta lucha entraña un elemento económico peor Bourdieu atribuye una mayor importancia a la dimensión cultural o simbólica. Las diferentes clases poseen cada una distintos niveles y tipos de ‘capital cultural’, que es el producto de la socialización, la educación académica y las posibilidades de cultivarse, lo que les sirve de importante recurso para hacer valer y defender su posición como clases” (Smelser, 1995: 19).

Bourdieu se situará en la "Crítica de la economía política de los intercambios simbólicos" ("La distinción" (1984); "Espacio social y poder simbólico" (1989); "La reproducción" y, "El poder simbólico", etc.), donde las estructuras sociales externas -campos-, son interiorizadas en los agentes -sujetos-, como portadores inconscientes de estructuras sociales hechas cuerpo -habitus-, generándose como puente dinámico y dinamizador entre ambas dimensiones de lo social -lo estructural y el agente estructurado-, el concepto de prácticas sociales.

Según Bourdieu existen diferentes campos -económico, cultural, religioso, etc.-, en los que se generarán diferentes conjuntos de habitus, a partir de las prácticas sociales. Por ello, por ejemplo, hablará de capital no solo económico sino cultural, simbólico, etc., dependiendo de las diferentes posiciones en cada campo y la combinación entre ellas (las diferentes posiciones en los diferentes campos) producto de la lucha, la situación estratificacional de cada uno. La sociedad se reproduce asegurando los privilegios de clase a través de los habitus en los diferentes campos de lucha por el capital en disputa. Y los arbitrarios culturales (eje ideología-cultura), y su imposición a través de la violencia simbólica hacen posible, vía socialización y la educación en particular, el éxito de la reproducción, asegurando las prácticas, y de esta manera los privilegios que logran mantener a través de las posiciones objetivas respecto a las distintas formas de capital en cada campo: económico, cultural, social, etc.

Toda ideología o cultura como marco de referencia de cualquier sociedad supone una selección y definición entre otras posibles (homogénea, única, identidad, todo en singular), y por lo tanto son configuraciones arbitrarias, en el sentido que dependen del arbitrio, entendido como facultad de adoptar una resolución con preferencia a otra, según determinados criterios, privilegios de grupos, clases, etc. Esto es lo que Pierre Bourdieu ha denominado “arbitrario cultural”. Como la selección de significados que define objetivamente la cultura de un grupo o de una clase como sistema simbólico.

Por otro lado, y en segunda instancia, si las culturas constituyen así arbitrarios culturales, estos se imponen como ‘ideología dominante’ mediante la “violencia simbólica”. Estos arbitrarios culturales se imponen como producto de un sistema simbólico” que consigue naturalizar la arbitrariedad, esto es que transforma en natural aquello que es una construcción posible entre muchas otras. En el decir de Alicia Gutiérrez (1995), se trata “(...) de una violencia eufemizada, y por ello, socialmente aceptable, desconocida como arbitraria y con ello reconocida, en la medida en que se fundamenta en el desconocimiento de los mecanismos de su ejercicio.” A este mecanismo simbólico se le denomina violencia simbólica, como acción de poder que impone arbitrarios, significados, sentidos, formas de hacer de pensar y de ser.

“Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas, disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia

fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza...” (Bourdieu, P. y Passerón, J.C, 1981: 44).

Formas de hacer, de pensar, de ser, así como posiciones son aseguradas a partir de su imposición arbitraria, sigilosa, naturalizada, imperceptible, en los que nos reconocemos –habitus / subjetividad / sujeto- (imposición de un arbitrario=autoritarismo)³⁰ en lo económico, lo ideológico político, lo militar, lo jurídico, lo cultural, el lenguaje, la tecnología, el consumo, la mirada de sí mismo que se reconoce y a los otros de forma verticalista y unívoca –la única manera, al correcta, la norma, el orden, etc–.

Michel Foucault incursiona así en el orden del *régime du savoir*, en las condiciones de modificación o de interrupción del sentido, las condiciones en las que el sentido se ‘disuelve’ para dar lugar a la aparición de otra cosa (Caruso, 1969: 70). En esta "Crítica de la economía política de las relaciones saber-poder", se desmitificará la producción discursiva de "la verdad" impuesta a y en los sujetos. Intenta diagnosticar el presente, decir lo que hoy somos, descifrando lo que significa decir lo que decimos.

A través de una excavación, de una arqueología del saber, de nuestra racionalidad y de nuestro razonar que caracteriza al pensamiento contemporáneo (Caruso, 1969: 73-74). Desmontando sus articulaciones en el ejercicio del poder, a través de los diferentes modos de subjetivación en los que los seres humanos son transformados en sujetos (Foucault, 1988c: 3). De ahí, la tarea de la constitución de una nueva teoría crítica de la economía política del poder, centrada en la objetivización del sujeto, a través de una telaraña discursiva que genera la redistribución de sus prácticas sociales. Para crear una historia de los diferentes modos de subjetivación del ser humano, Foucault analizará desde su obra diferentes modos de objetivización, que transforman a los seres humanos en sujetos.

“Historia de la locura”, “Vigilar y Castigar”, “El nacimiento de la clínica”, “Enfermedad mental y personalidad”, constituyen estudios del modo de objetivización del sujeto en las/a través de las “prácticas divisorias”. En esa objetivización, el sujeto se encuentra dividido en su interior o, dividido de los otros -ejemplos del loco y el cuerdo; del enfermo y el sano; de los criminales y los “buenos muchachos”.

Pero, ¿qué acontece con el tema del poder, que está presente en toda la obra de Foucault? Acontece que esos modos de objetivización son develados, analizados como vínculo entre la racionalización y el poder. Así, el pretende analizar el proceso de racionalización de la sociedad; pero no como un todo, sino en referencia a diversos campos específicos como la locura -como interiorización de un tipo de razón de un proceso de clasificación, el crimen - el arte de las disciplinas, o la sexualidad -como interiorización de un tipo de sexualidad, de un proceso de cosificación, de una impostura. Analiza así, racionalidades específicas.

Para M. Foucault existen tres formas de dominación que en la historia, y aunque se mezclan y coexisten bajo un mismo orden o formación social (y sus luchas se desarrollan en forma aislada o en conjunto), una es la que domina hegemoníamente, generando luchas sociales de resistencia: los mecanismos de explotación, de dominación y de sujeción (1988: 7-8).

- Las que se oponen a las formas de dominación (étnica, social y religiosa);
- las que denuncian las formas de explotación, que separan a los hombres de lo que producen. Tal y como fuera analizado y explicado por Marx, Foucault

³⁰Pueden verse al respecto obras contemporáneas crítico explicativas desde la teoría social y política, entre otros: de Pierre Bourdieu, “La reproducción” y “El poder simbólico”; de Michel Foucault: “Microfísica del Poder”, “El sujeto y el poder”, “Vigilar y castigar”; y de Jean Baudrillard, “A la sombra de las mayorías silenciosas”. Por más datos remítase a la bibliografía.

considera que ese dominio no hay más nada que agregar, pero si desarrollar una caja de herramientas más que una teoría para explicitar la tercera, fundamental en el presente;

- que es / son, las formas de dominación que ata o sujeta al individuo a sí mismo y de ese modo lo somete a otros. Luchas contra la sujeción, contra las formas de subjetividad y de sumisión. (Foucault, 1988: 7)
- Los tres momentos, modelos, y luchas: dominación, explotación y formas sujeción.

“Conozco las objeciones que pueden hacerse. Podemos decir que todo tipo de sujeción consiste en fenómenos derivados, que son meras consecuencias de otros procesos económico-sociales: las fuerzas de producción, la lucha de clases y las estructuras ideológicas que determinan la forma de la subjetividad.

Es cierto que no pueden estudiarse los mecanismos de sujeción independientemente de sus relaciones con los mecanismos de explotación y dominación. Pero estos mecanismos no constituyen meramente “la terminal” de otros mecanismos más fundamentales. Mantienen relaciones complejas y circulares con otras formas”. (Foucault, 1988: 8)

El autor se encuentra particularmente abocado al estudio desde el presente de aquellas luchas “(...) que combaten todo aquello que ata al individuo a sí mismo y de este modo lo somete a otros (luchas contra la sujeción, contra formas de subjetividad y de sumisión.” Explicitando la internalización, naturalización de una aparente “servidumbre voluntaria (¿?)” que impuesta –dominación- se manifiesta como consensuada, legítima, a través de prácticas socio-culturales consideradas hasta entonces simpáticas, curiosas e idiosincrásicas del ser-hacer-pensar (se) paraguayo, que induce y reclama, uno se siente dentro de la norma no queriendo discordar–docilidad, sumisión, estoicismo, resignación, utilidad económica-productiva, competitividad para mejorar de calidad de vida, etc.

El poder “(...) sólo existe en acto aunque, desde luego, se inscribe en un campo de posibilidades dispersas apoyándose sobre estructuras permanentes” (Foucault, 1988: 14 y 18) Algunas de estas son el orden pedagógico, judicial, económico, familiar, y considerando el sentido restringido de la palabra gobierno, la estructura de las instituciones estatales, donde el Estado “tiene como función constituir la envoltura general, la instancia de control global, el principio de regulación y, en cierta medida también, la distribución de todas las relaciones de poder en un conjunto social dado” (1988: 18) A la necesidad estratégica de producir una población útil y dócil bajo el contexto y discurso de la modernización capitalista

Para Foucault, de construcción de la subjetividad, de sujetar al sujeto a dispositivos de saber poder histórico, estratégicos y tácticos políticamente, posibilitando ex ante con la disciplina³¹ y domesticación el uso útil de los cuerpos (explotación) y su sumisión política. El sujeto-trabajador no es así alienado en el proceso de producción y explotación capitalista, sino que se le aliena ex ante, como preparación para entrar en la fábrica y producir utilidad al tiempo de garantizar su docilidad y sumisión al ejercicio de la dominación.

“Esto no niega la importancia de las instituciones en el establecimiento de las relaciones de poder. Se trata de sugerir más bien que las instituciones siempre deben analizarse a partir de las relaciones de

³¹Como proceso de ajuste crecientemente –cada más racional y económico- entre las actividades productivas, los medios de comunicación y el juego de las relaciones de poder. M. Foucault, 1988: 13-14.

poder, y no a la inversa, y que el punto de anclaje fundamental de éstas, aun cuando se materializan y cristalizan en una institución, debe encontrarse fuera de la institución. (...) Es decir, las relaciones de poder se encuentran profundamente arraigadas en el nexo social y no constituyen “por encima” de la sociedad una estructura suplementaria (...), vivir en una sociedad es vivir de modo tal que es posible que unos actúen sobre la acción los otros. Una sociedad “sin relaciones de poder” sólo puede ser una abstracción.” (1988: 17)

Foucault, en un artículo seminal³², no porque sea su primer trabajo académico conocido, sino por ser una síntesis acerca de sus fuentes, de su ajuste de cuentas con otros autores y sus aportes, y abrir marcando los caminos de la investigación que él considera sustanciales, inclusive aclarando, porqué estudia el poder, en referencia directa al saber.

Declarándose un estudioso de la historia de las formas de pensamiento, analiza críticamente el triedro verdad, saber y poder, develando los procesos políticos y sociales que se han olvidado, convertido en habituales, naturalizando lo que hay que explicar-excavando (arqueología) que han estructurado las sociedades contemporáneas. No dando por natural la emergencia histórica de un pensamiento que sigue determinados patrones de racionalización, por ejemplo, discutiendo la arbitrariedad de las instituciones, para poder pensar de otro modo, re-interrogando las verdades. Dentro de la sociedad panóptica o disciplinar contemporánea, producto y efectos de una microfísica del poder, con dispositivos, tecnologías, tácticas que se inscriben en la distribución de los discursos de saber-poder, dentro de un modelo de dominación, en este caso, de la burguesía.

En uno u otro caso, la dominación es una estructura global de poder de determinados grupos de interés, clases, etc., que imponen sus significaciones, sus discursos, sus verdades, generando determinadas prácticas sociales a través de determinadas relaciones de poder como expresión de relaciones estratégicas (Foucault, 1988: 20).

Foucault analiza esto, desconstruyendo ‘arqueológicamente’ los saberes (archivista) y ‘genealógicamente’ los poderes (cartógrafo) que los definen como verdades históricas. Tornando visibles las relaciones de poder, y como estas construyen homogeneidad, disciplina, utilidad económica, docilidad sociopolítica, control de los cuerpos y de la población, cuerpos dóciles, etc.

Se distinguen tres fases de su pensamiento, que sin embargo, existen solo articuladamente y en el conjunto de su obra, etapas intelectuales que se referencian unas a otras, independientemente por donde comience su búsqueda etnológica puntual en determinado momento de su programa de investigación³³:

- Arqueología, su pregunta por el saber, sus condiciones de emergencia, especificidades. Contexto de la descripción;
- Genealogía, su pregunta por el poder que instaure saberes, discursos como verdades. Contexto de la explicación, fundamentalmente a través del concepto de relaciones de poder (saber-poder). Poder;

“ (...) es el intento de responder a la pregunta acerca de quién o qué y por qué (se) decidió tal cosa y no otra cualquiera de las posibles. (...) La arqueología define y caracteriza un nivel de análisis en el dominio de los hechos; la genealogía explica o analiza el nivel de la arqueología” (Morey apud Foucault, 1990).

³²El sujeto y el poder. Revista Mexicana de Sociología. Año L / Número 3, Julio / Septiembre 1988.

³³ Introducción de Miguel Morey a la obra “Las Tecnologías del Yo”, de M. Foucault. Barcelona, Paidós, 1990.

- Gobernabilidad de la subjetividad, o de las técnicas y tecnologías de la subjetividad. Subjetividad. ¿Quién soy yo?
O, según Gilles Deleuze (1987)³⁴, las tres preguntas que resumen la problemática e itinerario foucaultiano:
 - ¿Qué puedo saber?;
 - ¿qué puedo hacer?;
 - ¿quién soy yo?

Lo que podemos dejar claro en las propias palabras del autor, respecto a porqué estudia el poder, se remite a la cuestión del sujeto. No es el poder, sino el sujeto, quien constituye el tema general de sus investigaciones, que le hubiera gustado titular Genealogía de la moral (saber-poder-subjetividad). Foucault no analiza los fenómenos políticos *per se*, ni produce una teoría sobre el poder, sino una historia de los diferentes modos de subjetivación de los seres humanos en nuestra cultura, los tres modos de objetivación, que transforman a los seres humanos en sujetos (saber-poder-subjetividad). Aunque para dar una idea más clara de su viaje metodológico, engloba los momentos pero no sustituye uno por otro, con un sentido retrospectivo, siguiendo a Foucault, Morey (1990), como ontología histórica del presente o de nosotros mismos, respetando el objetivo enunciado por el propio autor, la creación de libertad, en tres ejes principales:

- Ontología histórica de nosotros mismos en relación a la verdad que nos constituye como sujetos de conocimiento;
- Ontología histórica de nosotros mismos en las relaciones de poder que nos constituyen como sujetos actuando sobre los demás;
- Ontología histórica de nosotros mismos en la relación ética por medio de la cual nos constituimos como sujetos de acción moral.

Esa creación de libertad supone para Foucault construir nuevas formas de subjetividad rechazando en forma crítica y práctica el tipo de individualidad que el Estado y sus instituciones nos han impuesto, de esa doble coerción política de individualización y totalización simultánea de las estructuras de poder (dominación) en la sociedad contemporánea. En sus propias palabras, el problema político, ético, social y filosófico central para Foucault es entonces, liberarnos nosotros del Estado y de las formas de individualización a que conlleva, y no liberar simplemente al individuo del Estado y sus dispositivos (Foucault apud Morey, 1990: 24)³⁵.

“Estas relaciones de poder caracterizan el modo en que los hombres son ‘gobernados’ los unos por los otros; y su análisis, muestra cómo, a través de ciertas formas de ‘gobierno’ de los alienados, los enfermos, los criminales, etc., es objetivado el sujeto loco, enfermo, delincuente. Un análisis tal no quiere decir, pues, que el abuso de tal o cual poder haya hecho locos, enfermos o criminales allí donde no había nada, sino que las formas diversas y particulares de ‘gobierno’ de los individuos han sido determinantes en los diferentes modos de objetivación del sujeto”. (M. Florence³⁶ apud Morey, 1990: 20).

³⁴Foucault. Barcelona, Paidós, 1987.

³⁵Pourquoi étudier le pouvoir: la question du sujet”. “Porque estudio el poder: la cuestión del sujeto”, p. 308, citada en la Introducción de Miguel Morey, a la obra de Foucault, 1990, 24.

³⁶ Se hace mención aquí a una referencia autobiográfica de Michel Foucault bajo el seudónimo de Maurice Florence, en el Diccionario de los Filósofos (Le dictionnaire des philosophes) citada en la Introducción de Miguel Morey, a la obra de Foucault, 1990, 20.

Si consideramos el significado amplio el concepto de Gobierno desde el siglo XVI, vemos que designaba el modo de dirigir la conducta de individuos o grupos, no solamente a las estructuras políticas o a la gestión de los Estados. Conducir es llevar a otros, es conducir conductas, se constituye en una cuestión de gobierno, como conjunto de acciones sobre otras acciones, ejercicio del poder según mecanismos de violencia³⁷ -consenso que se impone como instrumentos o resultados y designa las posibilidades de comportarse dentro de cada espacio social y sus probabilidades.

El gobierno de los niños, de las almas, de las comunidades, de las familias, de los enfermos, desde esta perspectiva “(...) cubría las formas instituidas y legítimas de sujeción económica o política, sino también modos de acción, más o menos pensados y calculados, destinados a actuar sobre las posibilidades de acción de otros individuos. Gobernar, en este sentido, es estructurar el posible campo de acción de los otros” (Foucault, 1988: 15). Es entonces estratégico para nosotros, describir, analizar e incomodarnos³⁸ con las bases culturales de nuestras formas de relacionamiento socio-históricas que posibilitan un tipo particular de dominación, de gobernabilidad, de ejercicio del poder, de unos sobre otros, y sobre nosotros mismos, como condición de libertad y desarrollo humano.

Respecto a su postura militante, coherente con su postura teórica, donde la verdad emerge de las prácticas sociales de cada cultura (concepto de praxis en Marx), mientras las macro políticas aspiran a transformar el mundo bajo sin subsumir la multiplicidad de lo real a un principio unificador (identidad), y si objetivando a través del pensamiento de la diferencia lo que no ha sido registrado por el pensar tradicional, sin negar sus aportes, pero si cuestionando su carácter de absoluto y su anclaje histórico y político.

“Las micropolíticas apuntan a conseguir transformaciones a nivel molecular: instituciones, relaciones personales, prácticas grupales no piramidales. Se trata de lograr aplicaciones no coercitivas de poder, resistencias creativas, acciones liberadoras mínimas, cotidianas, constantes, personales y sociales.” (Díaz, 1993: 9-10)

Louis Althusser y los Aparatos Ideológicos de Estado

Notas para una investigación más que una unidad dogmática de la teoría³⁹, sobre:

- Una crítica de la teoría funcional de las instituciones;
- una reflexión sobre el/los mecanismo/s de sujeción⁴⁰, preocupación central de la teoría desarrollada por el autor.

³⁷ Importante es señalar la diferencia entre “relaciones de poder” –parejas de fuerza / resistencia, bajo el ejercicio de la “violencia” como una de una de sus modalidades y la coacción-coerción pura y simple, donde las determinaciones de las acciones o conductas están o aparecen saturadas. La libertad es en este juego, precondition para que el poder se ejerza, incitación recíproca y de lucha, dialécticamente como su “soporte o campo de acción” y la “rebeldía de su oposición”.

³⁸ Lo que denomino “pensamiento in-cómodo”. Así como G. Bachelard defiende la filosofía del no, y las rupturas epistémicas, Kuhn las revoluciones científicas como cambio de paradigma, o Morin la necesaria integración del pensamiento complejo, hago referencia así a una postura de no acomodarse en la rutina de la mesmedad, de incomodarse a sí mismo, a las formas de pensar-nos y al reinterrogar a lo instituido como al propio saber al respecto; lo que incluye incomodar al otro, al orden social, es decir, ponerlo en cuestión en su naturalidad al margen y a “salvo” de la historia y de las relaciones sociales en general. En su vana naturalización de los objetos, discursos y prácticas, no dando por supuesto lo que hay que explicar.

³⁹Introducción crítica de J. A. Guilhon Albuquerque, pp. 7-51. “Aparatos Ideológicos de Estado. Nota sobre los aparatos ideológicos de Estado”. De Louis Althusser. Graal, Biblioteca de Ciencias Sociales N° 25, 1983 – RJ.

Cuatro presupuestos fundamentales en su concepción de las relaciones entre ideología e instituciones (AIE):

1. Las ideologías tienen una existencia material, y no en el campo de las ideas; por lo tanto deben ser estudiadas en ese terreno y no en cuanto ideas. Su interés teórico se centra entonces en las ideologías como conjunto de prácticas materiales necesarias a la reproducción de las relaciones de producción;

Uno actúa según sus ideas, imprimiendo en los actos de su práctica material sus propias ideas. Los Aparatos ideológicos de Estado AIE son la realización de una ideología. La unidad de estas diferentes ideologías ‘regionales’, religiosa, moral, jurídica, política, estética, etc. asegurada por su subordinación a la ideología dominante. La ideología existe siempre en un aparato y en su práctica o prácticas, cuya existencia es material (Althusser, 1983: 89)

“Sólo hay práctica a través de y bajo una ideología” (Althusser, 1983: 93)

2. Las relaciones de producción imponen una división del trabajo, asignado un lugar en la producción, que sólo puede ser aquel para cada actor y que, por lo tanto debe ser reconocido como necesario por los actores en interacción. La ideología tiene que ver entonces con los mecanismos que tiene por efecto el reconocimiento de la necesidad de la división del trabajo y del carácter natural del locus determinado para cada actor social en la producción –propietario / no propietarios, trabajador, etc.;
3. El método a través de la cual la ideología lleva al actor social a reconocer (se) su lugar es el mecanismo de la sujeción⁴¹. Sujeción en su doble carácter: a) el actor que se reconoce como sujeto; y, b) que se sujeta a un sujeto absoluto (en cada ideología el lugar del sujeto es ocupado por entidades abstractas, como ser Dios, la Humanidad, el Capital, la Nación, etc., equivalentes en los mecanismos de la ideología en general);
4. Ese mecanismo o metodología ideológica básica está presente en las ideas y sobre todo la sujeción existe en un conjunto de prácticas sociales y rituales situados en un conjunto de instituciones concretas. Aunque distintas y específicas, esas instituciones concretas poseen la unidad del efecto de sujeción sobre los actores sociales bajo su influencia⁴². Pero dicha unidad no se debe a

⁴⁰Vemos ya en el inicio, la comunidad de postura entre Althusser, Foucault, y Bourdieu, no por acaso todos autores franceses, y Althusser orientador de la Tesis de Doctorado de Michel Foucault. Es cierto que la perspectiva althusseriana tiene una perspectiva más estructuralista, dentro de la orientación marxista clásica. Aún así, su objeto de estudio y preocupación se centra en las formas institucionalizadas dentro del ámbito estatal de sujeción sociopolítica, que aseguran la reproducción de las condiciones de producción capitalistas. Bourdieu, con su herencia estructural tanto marxista como durkheimiana, intenta como ya vimos articular lo objetivo y lo subjetivo a través del concepto de prácticas sociales uniendo la internalización con la externalización de lo social –campo/habituspráctica/campo–, imponiendo arbitrarios culturales a través de la violencia simbólica que aseguran la reproducción social, asegurando el capital (económico, cultural, etc.) fundamentalmente por el origen de clase que incide en las posiciones objetivas en la lucha dentro de cada campo. Y Foucault, por su parte, que a través del concepto central de relaciones de saber-poder, uniendo lo descriptivo con lo explicativo, lo arqueológico con lo genealógico des-anuda el proceso de sujeción del hombre en la sociedad moderna a través de las disciplinas –sociedad panóptica.

⁴¹Tal como sugerido en la nota a pie anterior, el lector puede deducir por sí mismos las similitudes con los planteos de Bourdieu (habitus y violencia simbólica), Foucault (saber-poder), y porque no con Marx (dominación-ideología-alienación-fetichismo-reificación) y Gramsci (hegemonía).

⁴²¿Sociedad disciplinar?

una política integradora conciente y teleológica, o por un comando unificado, sino por la ideología dominante⁴³. Esas prácticas y rituales situados en

5. instituciones concretas, es lo que denomina aparatos ideológicos de Estado.

Aparatos Ideológicos de Estado (AIE)
Aparatos Ideológicos de Estado (AIE) religiosos
Aparatos Ideológicos de Estado (AIE) escolar (sistema de escuela públicas y privadas)
Aparatos Ideológicos de Estado (AIE) familiar (otras funciones: reproducción de la fuerza de trabajo, unidad de producción y consumo)
Aparatos Ideológicos de Estado (AIE) jurídico (pertenece al mismo tiempo a los ARE)
Aparatos Ideológicos de Estado (AIE) político (sistema político, partidos, etc.)
Aparatos Ideológicos de Estado (AIE) sindical de información (prensa, medios, etc.)
Aparatos Ideológicos de Estado (AIE) cultural (letras, bellas artes, deportes, etc.)
Aparatos Ideológicos de Estado (AIE) sindical

(Elaborado por el autor).

Fuente: “Aparatos Ideológicos de Estado. Nota sobre los aparatos ideológicos de Estado”

Louis Althusser. Graal, Biblioteca de Ciencias Sociales N° 25, 1983 – RJ.

Trabajo y Fuerza de Trabajo	
Trabajo	Fuerza de Trabajo
Elemento material y cuantitativo de las fuerzas productivas	Conjunto de la clase trabajadora

Fuente: idem.

Sobre la Reproducción de las condiciones de producción

Reproducción Social

La ideología no se circunscribe a la superestructura sino que se sitúa en el terreno la articulación entre infraestructura y superestructura, es decir, en la reproducción social en su sentido amplio. Si bien el presupuesto general sigue siendo que la producción económica determina la totalidad social, esto supone la reproducción de las condiciones de producción, y estas, a su vez, son condiciones sociales en general que no se restringen a las relaciones exclusivamente económicas. Para que se reproduzcan las condiciones de la producción económica se deben reproducir las condiciones económicas, políticas e ideológicas. Superando al mismo tiempo el determinismo, y el

⁴³Podríamos decir, por su racionalidad específica (instrumental), por las disciplinas, etc., dotándolo de impersonalidad, inconciencia, irresponsabilidad y dis-locando, sin un lugar o único lugar en particular, la totalidad de lo social constituye el ámbito de lo ideológico.

mecanicismo infra – superestructura. Pone en discusión los efectos de la ideología sobre las relaciones ente infra y superestructura.

Reproducción de la fuerza de trabajo

El papel de la ideología en la reproducción inmediata de las relaciones de producción y de las fuerzas productivas. En la propia reproducción de las fuerzas productivas (ámbito aparentemente exclusivo de las relaciones económicas) existen en juego mecanismos ideológicos. El valor de la fuerza de trabajo no depende solamente de su cálculo cuantitativo en términos de CBA (canasta básica de alimentos) sino que, también en términos cualitativos⁴⁴ como conquista histórica de los trabajadores; así como la propia cualificación de la fuerza de trabajo que es condición necesaria a la reproducción de las fuerzas productivas. Frente a la diversidad cualitativa del trabajo (división del trabajo) generando identidad entre cualidad –diversidad de la calificación del trabajo humano-, y cantidad -remuneración.

“Formar el trabajador significa... no apenas, calificar su trabajo, pero si tornar, para el individuo, natural y necesaria la equivalencia entre la cualidad del trabajo y la cantidad de fuerza de trabajo; tornar natural y necesaria la venta de la fuerza de trabajo, la sumisión a las normas de producción, a la racionalización de la jerarquía en la producción, etc.” (Guilhon Alburquerque en Althusser, 1983: 12)

Lo que justificará el papel ideológico de la Escuela en la reproducción de las fuerzas productivas, “... a través del sistema escolar capitalista, y de otras instancias e instituciones” (Althusser, 1983: 11). Cosa además que se reafirma con el discurso cada vez más claro de los AIE contemporáneos y sus voceros, los intelectuales orgánicos. Visión economicista de la educación, capacitación de los recursos humanos, calificación de la mano de obra y productividad, competitividad, educación para el trabajo, inversión para el desarrollo y la modernización, crecimiento económico, rentabilidad económica de la educación, etc. –uso privado de espacio y recursos públicos, el Estado invierte, capacita, corre con el gasto, nosotros, vía impositiva, por ejemplo, según las necesidades para la competitividad de la burguesía nacional, para su beneficio y apropiación privada o de clase (Borda y Gray, 2001: 11-50)⁴⁵. ¿El Estado y los AIE y los ARE son neutrales?

Ideología	
¿Efectos inmediatamente económicos?	Efectos específicamente ideológicos
Calificación de la diversidad cualitativa del trabajo humano; Calificación del trabajo en fuerza de trabajo; Mecanismo que aumenta el valor de la fuerza de trabajo	Reconocimiento de la naturalidad de la división del trabajo, de la equivalencia del trabajo con la fuerza de trabajo Reproducción de su sumisión a la ideología dominante o de la práctica de esta ideología

Fuente: idem.

⁴⁴ O, en el decir de Albert Einstein, no todo que cuenta se puede contar: relaciones sociales cualitativas.

⁴⁵ En: Revista Paraguay de Sociología. Escenarios para la Construcción del futuro. N° 110, Año 38, Enero / Abril de 2001. Asunción – Paraguay.

La infra-estructura y la superestructura no aparecen así como instancias separadas, al contrario, rompiendo con el enfoque mecanicista, funcionalista y determinista, pues la ideología y sus efectos se constituyen como condición de la reproducción de las relaciones de producción sin confundirse con los mecanismos propiamente económicos. No es solo decurrente de las relaciones económicas, las hace posibles. El proceso de reproducción de la fuerza de trabajo no es así exclusivamente económico sino social combinando los efectos de reproducción material, de reproducción de la sumisión y de reconocimiento del orden social (Guilhon Albuquerque en Althusser, 1983: 13). Se aclara así la propuesta de Althusser de unidad y especificidad de los procesos de reproducción social que, como todos los AIE, concurren para el mismo resultado, la reproducción de las relaciones de producción, de las relaciones de explotación capitalistas (Althusser, 1983: 31).

“...diremos que la reproducción de la fuerza de trabajo, exige no solamente una reproducción de su calificación sino al mismo tiempo una reproducción de su sumisión a las normas del orden vigente, esto es, una reproducción de la sumisión de los trabajadores a la ideología dominante, por parte de los trabajadores, y una reproducción de la capacidad de perfecto dominio de la ideología dominante...” (Althusser; 1983: 13 y 58)

Infra-estructura y superestructura. Y el Estado

Althusser intenta compatibilizar las ideas de Engels sobre las relaciones entre infraestructura y la superestructura y la teoría del Estado de Antonio Gramsci. De esta forma es que Althusser llega a realizar su aporte a la teoría marxista del estado, separando y vinculando al mismo tiempo el Estado como sociedad política con su desdoblamiento en los Aparatos Ideológicos de Estado (AIE) –autonomía de los intelectuales, etc- que se desarrolla de la idea gramsciana de la lucha hegemónica en la sociedad civil, obviamente articulada con las luchas en la sociedad política. Pasando del eje de la instrumentalidad de su definición a la del funcionamiento del Estado – y de los aparatos ideológicos de Estado:

“El carácter de aparato de Estado y su posición en la lucha de clases no estarían e el lugar jurídico que el ocupa en la estructura de la sociedad, sino en su funcionamiento, represivo o ideológico.” (Guilhon Albuquerque en Althusser, 1983: 16)

El Estado se asocia con el funcionamiento coercitivo-represivo, cuyo producto es una relación de subordinación entre clases. No son así represivos porque se encuentren en las manos de la clase dominante o sus representantes, su carácter no cambia por cambiar de manos, es su esencia. Así siendo el funcionamiento tanto coercitivo como ideológico del aparato de Estado no es ni neutral ni instrumental, ni unidireccional, como lugar de la lucha de clases. El Estado se desdobra y articula sin separar lo público de lo privado, lo civil de lo político, ni lo invocado como público es neutral, ni lo privado separado o desvinculado de su funcionamiento articulado con lo estatal como ámbito de la lucha de clases. Estado o AIE según su funcionamiento, represivo o ideológico.

Doble Función de la Hegemonía	
Ideología – Sociedad Civil	Coerción – Sociedad Política

Fuente: idem.

Althusser siguiendo a Gramsci amplía así la noción de Estado y, por lo tanto, de lucha de clases, para todo el conjunto de la sociedad civil (en cierta manera, en lenguaje común, lo público se hace privado –Estado / Dominio hegemónico de clase- y lo privado se hace público –las instituciones y espacios de la sociedad civil se constituye también en un campo de lucha ideológico (también coercitivo). La cultura, las instituciones, el conocimiento dejan de ser instrumentos neutros (sociedad civil – lo privado) para tornarse lugar de sujeción / subordinación ideológica, de la lucha de clase por la dirección de la sociedad. Es su funcionamiento ideológico lo que torna a los AIE instrumentos de sujeción ideológica.

“Toda la lucha de clases gira en torno del estado. Entiéndase: en torno de la detención, esto es, de la tomada y de la conservación del poder de Estado, por una cierta clase, o por una alianza de clases o fracciones de clase. Esta primera distinción, nos obliga, por tanto, a distinguir el poder de Estado (...) y el aparato de Estado...” (Althusser, 1983. 24).

Althusser contribuye, junto a Gramsci, y también porqué no, a Bourdieu y Foucault, entre otros, a reconocer la legitimidad de la lucha política y social en el conjunto de la sociedad, más allá de los límites de la arena política olvidando la lucha de clases, como categoría fundamental de análisis. La contestación de las instituciones y de su carácter intrínsecamente de clase, se presenta como tarea fundamental de las clases subalternas. Por ello, la articulación o conexión entre el Estado y los AIE, o la sociedad política y la sociedad civil no deja de responder de manera contradictoria expresando la dinámica de la lucha de clases. Para comprender los mecanismos internos de dominación coercitiva y de sujeción ideológica como cuestión fundamental, en el seno de las instituciones de la sociedad civil.

“(...) podemos considerar como AIE instituciones que, en su mayoría, no poseen estatuto público, y que son simplemente instituciones privadas. Como marxista conciente, Gramsci ya respondió a esta objeción. La distinción entre lo público y lo privado es una distinción intrínseca al derecho burgués, y válida en los dominios (subordinados) donde el derecho burgués ejerce sus ‘poderes’. El dominio del Estado le escapa, pues este está ‘más allá del derecho’: el estado, que es el estado de la clase dominante, no es ni público ni privado, el es al contrario la condición de toda distinción entre lo público y lo privado. Digamos la misma cosa partiendo de nuestros AIE. Poco importa si las instituciones que los constituyen sean ‘públicas’ o ‘privadas’. Lo que importa es su funcionamiento. Instituciones privadas pueden perfectamente ‘funcionar’ como AIE.” (Althusser, 1983: 69)

Equilibrio inestable entre funcionamiento ideológico y funcionamiento represivo

Ideología y Aparatos de Estado	
Aparatos Ideológicos de Estado (AIE)	Aparatos Represivos de Estado (ARE)
Funcionan a través de la ideología (secundariamente a través de la represión, disimulada, simbólica)	Funcionan a través de la violencia (secundariamente a través de la ideología)
Pluralidad y autonomía unificada bajo la ideología dominante (activa pero no detiene)	Único / Todo organizado / Unidad de dirección (representantes políticos) La clase dominante detiene (dispone) el poder de Estado y de los ARE
Dominio privado	Dominio Público
Sociedad Civil	Sociedad política

Fuente: idem.

La ideología dominante no es nunca un hecho consumado de la lucha de clases que escape a la lucha de clases, lo explicitan aquí los autores del presente texto, cuando afirman que todos los espacios sociales constituyen espacio de lucha, aunque su constitución y hegemonía o dominación (modo de producción; formación social; bloque histórico; orden social, etc.) expresa un momento de dicho conflicto de clases – burguesía como clase dominante / hegemónica. La burguesía también debe luchar externa (antiguas y nuevas clases) e internamente (superando las contradicciones de las fracciones de clase realizando la unidad de la burguesía como clase dominante) para imponerse y lograr sus fines. Althusser no pierde en el camino la dialéctica de la lucha de clases y superando cualquier asociación determinista, mecanicista, funcionalista o sistémica, como Gramsci (hegemonía, sociedad civil, etc.) la resitúa al interior mismo de los AIE, ya no solo siendo medios del ejercicio de la dominación (lucha de clases en una sola dirección de sometimiento) sino espacio-lugar en el que también se dirimen las mismas, lucha de las ideologías que se realizan y confrontan en los AIE (Althusser, 1983: 71 y 109-113).

“(…) las ideologías no nacen de los AIE pero si de las clases en lucha: de su condiciones de existencia, de sus prácticas, de sus experiencias de lucha, etc.” (Althusser, 1983: 107).

No existe lucha de clases sin clases antagónicas, clase dominante implica resistencia, revuelta y lucha de clase de la clase dominada. Es por el establecimiento de los AIE que la ideología se torna dominante, donde es realizada y se realiza. Por un larga y dura lucha de clases con las antiguas clases dominantes (aristocracia) y con la nueva clase explotada (proletariado) (Althusser, 1983: 106). La lucha por la reproducción de la ideología dominante constituye una lucha permanente y que se está sometida a la ley de la lucha de clases.

La clase dominante debe reproducir las condiciones materiales, políticas e ideológicas de su existencia –existir y reproducirse. Es solo bajo el punto de vista de la lucha de clases que se puede dar cuenta de las ideologías existentes en una formación social, y de la realización de la ideología dominante en los AIE y de las formas de lucha de clases de las que los AIE son sede y palco; sobretodo, permitiendo comprender de dónde

proviene las ideologías que se realizan y confrontan en los AIE. La lucha de clases constituye el eje de su comprensión y crítica.

Aparatos Represivos de Estado (AIE)
Gobierno
Burocracia
Policía
Prisiones
Ejército, etc.

Fuente: idem.

“(…) persisten prácticas políticas (ideología como conjunto de prácticas materiales material) que limitan la vigencia del estado de Derecho y el alcance de la democracia misma (que están amarradas a los límites que definen dichas prácticas). (...) no se logra superar la utilización del estado a favor de los intereses políticos y electorales del partido de gobierno, lo cual contribuye a que se mantenga el esquema de prebendarismo, clientelismo, y corrupción generalizada, que tiene efectos devastadores en la gobernabilidad del país y en la credibilidad hacia las instituciones democráticas.” (Filizzola, 2002: 1)

Corolario: entre el ethos de la convicción y de la responsabilidad⁴⁶

Como corolario de un pensamiento de por más fértil y desafiante, como lo es el de Max Weber, queremos comentar aunque sea brevemente, su postura frente a un tema mal interpretado las más de las veces, distorsionado propositalmente otras, y muy trascendente en su aplicabilidad en el mundo práctico de lo político.

Tal es, su discusión acerca de cual debería ser el estilo de vida ético en el mundo desencantado, de la jaula de hierro en la que se transformado la sociedad moderna producto del triunfo de la racionalidad instrumental del capitalismo y la administración burocrática.

El ethos sustantivo, puritano, calvinista, que sucumbe frente al ethos del capital, deja fuera cualquier moralidad, a no ser la del cálculo de los medios para alcanzar los fines, impersonales, que nos dicta el orden legítimo, pero tal vez, in-moral, o mejor, sin moralidad alguna.

La ética de la responsabilidad mal entendida que reconoce a la política como el ‘arte de lo posible’, legitimando su papel reproductor de las circunstancias de los ciudadanos. Pero para Weber, la ética es el arte de lo posible y de lo imposible, juntos, donde ser responsable no implica dejar de lado la utopía, la crítica, la ética de la convicción, de acuerdo a valores que orienten el ejercicio de la primera.

La invocación de la ética de la responsabilidad, bajo un supuesto discurso de la eficiencia, hace olvidar, una vez más, que la racionalidad sustantiva del *ethos* protestante posibilitó su desarrollo y superación por una racionalidad formal, la del capital. Una vez más se sucumbe frente a la imagen de sí mismo, del orden establecido, al que no se cuestiona, y a ello le denominamos erróneamente de ética de la responsabilidad. Supuestamente a una racionalidad y su lógica, por ser la más racional y

⁴⁶ Para profundizar en este apasionante debate, del autor en cuestión es necesario remitirse por lo menos a tres de sus obras: La ética protestante y el espíritu del capitalismo; Economía y sociedad; y, El político y el científico.

eficiente de todas.

La ética de la responsabilidad no puede transformarse en una simple adaptación conformista a las circunstancias del orden vaciándola de su significación sustantiva como ethos que bajo la perspectiva weberiana implica asimismo una conciencia de responsabilidad. Evitando que la profecía se cumpla asimismo cuando nuestra mirada indiferente, aparentemente técnica, neutral, que esgrime responsabilidad cuando en la práctica toma partido, por los que imponen y demandan esta práctica, asociando responsabilidad con reproducción.

Esta racionalidad, esta lógica, emerge en un contexto y genera un orden determinado. Cualquier ética no es así neutral. Ideologizada, neutralizada, naturalizada, la responsabilidad aparece como una sugerencia a no intervenir, a no interferir con la estructuras, lógica y consecuencias del orden social. Lo aparentemente técnico se hace político, el lenguaje pierde su propia sustantividad, manifestándose como el de un orden social particular o formación social, con intereses, orientaciones, privilegios, etc. La ética de la convicción, o la de la 'responsabilidad con convicción' nos exige, al menos, el estar atentos frente a la legitimación bajo el rótulo de responsable de todo aquello que se asume como necesario e inamovible.

Para Weber tanto la ética de la responsabilidad como la de la convicción constituyen prácticas asociadas a acciones racionales de acuerdo a valores, es decir, orientadas por algún principio o conjunto de pautas, sometidas al arbitrio de ser humano. Responsabilidad con convicción, punto de equilibrio que supera el ejercicio de la 'realpolitik' que todo lo justifica.

Así, la ética de la responsabilidad muy atada al principio de la racionalidad con arreglo a fines de la ciencia, como criterio maximizador de la eficiencia por encima de cualquier otro marcador, tiene como alter ego, la ética de la convicción, la exigencia moral.

Entre una ética de la 'realpolitik' netamente instrumental que se adapta a las circunstancias del orden, y que solo tiene a la eficiencia formal como guía o principio de acción; y, una ética de la convicción que es definida por un canon moral por encima de cualquier tipo de acción racional con arreglo a fines o eficiencia. Se establece una ética de la responsabilidad que busca integrar la exigencia moral con la eficiencia, poniendo esta última al servicio del hombre y bajo su control y no al contrario. Teniendo en cuenta tanto las circunstancias que hacen a los hombres como las convicciones que hacen que los hombres hagan sus circunstancias, la verdadera historia humanamente conciente.

Entre el oportunismo de la aceptación de las circunstancias y el puro voluntarismo mesiánico Weber nos dirá:

“La ética de la convicción y la ética de la responsabilidad no son contradictorias y por el contrario, se complementan mutuamente y constituyen en conjunto al hombre auténtico, es decir, un hombre que puede aspirar a la ‘vocación política’.”

Ya no más excusas de nuestros representantes políticos justificando cualquier acción, práctica, votación, o su omisión, aduciendo responsabilidad de más de lo mismo, de no hacer, de no cambiar, defraudando las expectativas históricas de un pueblo, que al menos tiene la convicción de la esperanza.

- Ética de la responsabilidad con convicción;
- Ética de la responsabilidad como realpolitik;
- Ética de la convicción como fundamentalmente moral y olvidando las circunstancias y su historia.

Pablo Daniel Vain

Universidad Nacional de Misiones

Introducción

Muchas veces la literatura es un modo de penetrar en la realidad. Lewis Carroll en “Alicia en el país de las maravillas” incluyó este interesante diálogo:

“...Cuando yo empleo una palabra -dijo Humpty Dumpty con el mismo tono despectivo- esa palabra significa exactamente lo que yo quiero que signifique, ni más ni menos.

- La cuestión es saber -dijo Alicia - si se puede hacer que las palabras signifiquen cosas diferentes.

- La cuestión es saber -dijo Humpty Dumpty- quién dará la norma ... y punto...”

Por su parte, Jorge Luis Borges señaló que “...cifrado en el nombre de la rosa está la rosa...”. Ambos textos nos remiten a reflexionar sobre los nombres y las cosas, sobre los conceptos, las prácticas sociales y sus significados.

El discurso de la diversidad aparece en la escena educativa vinculado a la reconversión del capitalismo, mediante un nuevo modelo de acumulación, que en lo socioeconómico se ha caracterizado como neoliberalismo y que en lo sociocultural está íntimamente emparentado con la globalización.

El propósito de esta ponencia es poner en entredicho la idea de la diversidad, reflexionando acerca de: ¿cómo se ha construido el concepto de diversidad? ¿por qué aparece en un momento histórico determinado? ¿en qué redes de poder se inscribe? ¿con qué propósito se ha intentado imponerlo?

Supuestos teóricos

Esta ponencia está referida a las relaciones entre Diversidad y Educación, y por ello creo necesario partir de definir - siguiendo a Kemmis - a la educación como una práctica social construida desde lo singular, lo social, lo histórico y lo político⁴⁸. Definir la educación como una práctica social así construida implica, a mi modo de ver, cinco supuestos:

- Las prácticas educativas son construcciones.
- Las culturas son arbitrarios culturales.
- El Arbitrario cultural logra imponerse mediante la violencia simbólica.
- Las prácticas sociales, esconden las relaciones sociales que las determinan.

⁴⁷ Ponencia presentada en la conferencia internacional de Sociología de la Educación 2004. Asociación Internacional de Sociología (ISA) – Universidad de Buenos Aires. Agosto, 2004

⁴⁸ Ver KEMMIS, S. en CARR, W. *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona, Editorial Laertes, 1990.

- La educación es una práctica social productora de sujetos.

El primero de estos supuestos, se refiere al carácter construido de las prácticas educativas. Ello implica que las mismas no están dadas, ni tampoco que son producto del azar o el reflejo mecánico de la acción de la estructura social en cada actor individual; sino que se construyen y esta construcción se realiza a partir de variables singulares, sociales, históricas y políticas. Es decir que las prácticas educativas se estructuran en relación con la constitución subjetiva, el contexto social, el devenir histórico y las relaciones de poder.

El segundo supuesto, remite a la idea de que –en tanto sistema de adaptación de la especie humana a la naturaleza– todas las culturas implican diferentes modos de adaptación, y por lo tanto son configuraciones arbitrarias, en el sentido que dependen del arbitrio, entendido como facultad de adoptar una resolución con preferencia a otra. Esto es lo que P. Bourdieu ha denominado “arbitrario cultural”.

El tercer supuesto sostiene que este Arbitrario Cultural logra imponerse como producto de un sistema simbólico que consigue naturalizar la arbitrariedad, esto es que transforma en natural aquello que es una construcción posible entre muchas otras. A este mecanismo simbólico Bourdieu lo denominó violencia simbólica, como fuerza que impone, fuerza solapada, como acción de poder.⁴⁹ “ (...) es la particular fuerza de la que disponen –señala Gutiérrez– ciertos agentes que ejercen lo que el autor (Bourdieu) llama violencia simbólica, esa violencia que se pone en marcha sobre un agente o grupo de agentes con su complicidad. Se trata de una violencia eufemizada, y por ello, socialmente aceptable, desconocida como arbitraria y con ello reconocida, en la medida en que se fundamenta en el desconocimiento de los mecanismos de su ejercicio.”⁵⁰

El cuarto supuesto, propone reconocer que las prácticas educativas, en tanto prácticas sociales, esconden las relaciones sociales que las determinan y les dan sentido. Por ello es central poder mirar más allá de lo aparente y encontrar sobre que relaciones sociales se estructuran las prácticas educativas. En relación con este supuesto, resulta interesante considerar la idea de desfetichización de lo social propuesta por Tomáz Tadeu da Silva. “ Marx –señala da Silva– llama fetichismo a este proceso en donde las relaciones se toman invisibles, haciendo aparecer solo la cosa, el objeto, la mercancía de forma aislada y desconectada de otros procesos y relaciones (...) Uno de los objetivos centrales de un currículo crítico debería ser, precisamente, desfetichizar lo social, demostrando su carácter construido, su naturaleza relacional (...) tornando visibles las relaciones sociales que ella esconde.”⁵¹

El quinto supuesto puede enunciarse como la educación en tanto productora de sujetos. Pero no en el sentido de reproducción mecánica y absoluta que le dieron ciertas teorías, llamadas reproductivistas. En este caso, siguiendo a Puiggrós, reconocemos que los procesos de inculcación descritos por algunos reproductivistas no resultaron exitosos. “La educación –dice la autora mencionada– afortunadamente fracasó en su intención de crear clones. Lograrlo ha sido siempre la intención de cada generación con respecto a la

⁴⁹“Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas, disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza...” (BOURDIEU, P. y PASSERÓN, J.C. *La reproducción*. Editorial Laia. Barcelona, 1981. Pág. 44.)

⁵⁰GUTIERREZ, A. *Pierre Bourdieu, Las prácticas sociales*. Editorial Universitaria. Posadas, 1995. Pág. 41.

⁵¹SILVA, T. T. da en APPLE, M.- GENTILI, P. y SILVA, T. T. *Cultura política y currículo*. . Buenos Aires, Ed. Losada 1997. Pág. 68.

siguiente, en casi todas las sociedades que conocemos. Es en este sentido que debemos interpretar la frase la educación es imposible: imposible como proyecto completo, como discurso sin fracturas, como transmisión de la totalidad de la cultura de una a otra generación, como imposición exitosa de un arbitrario cultural a través de la violencia simbólica.⁵²

Partiendo de estos supuestos, podemos retornar a las preguntas iniciales sobre la diversidad.

Educación, relaciones sociales y poder

El interesante párrafo de Lewis Carroll que hemos mencionado al principio nos enseña dos cosas sobre el poder: que desde el poder se generan ciertas prácticas sociales y que desde el poder se ocultan, muchas veces, sus verdaderos significados. Y lo que se encuentra, tratando de revisar como aparece la diversidad en el contexto de las prácticas sociales, de los entornos culturales y la educación, es que el discurso de la diversidad aparece:

- en ocasiones como opuesto al concepto de igualdad.
- en otras como alternativo al mismo.
- y a veces como complementario de aquel.

Ello nos conduce a pensar como se gesta el discurso de la igualdad educativa.

La igualdad educativa y el discurso de la modernidad

El concepto de igualdad educativa toma cuerpo en la modernidad, y en ese sentido está directamente emparentado con el discurso producto de las profundas transformaciones económicas, sociales y políticas de la época (revolución francesa, revolución industrial, etc.). Ese discurso instaló en la sociedad una serie de ideas centrales, en oposición a los discursos dominantes hasta entonces, entre ellas:

- La noción de progreso, que apareció vinculada al concepto de evolución unilineal, presuponiendo que existe un continuum entre sociedades avanzadas y atrasadas, y que estas últimas deben progresar transformándose del mismo modo que las avanzadas.
- La idea de razón como opuesta al pensamiento religioso que se erigió –etnocéntricamente– desde un modelo de razón primitiva hacia un modelo de razón desarrollada (el modelo positivista de la ciencia).
- La nueva concepción de organización social (contrato social) que terminó sustituyendo a la aristocracia feudal por la burguesía industrial, como clase dominante.
- Una noción predominantemente urbana de la organización social que desplazó a la organización campesina del feudalismo.
- El discurso de los derechos del hombre y del ciudadano que suplantó al derecho monárquico.

⁵² PUIGGRÓS, A. *Volver a educar*. Buenos Aires, Editorial Ariel. 1995. Pág. 105.

- La propiedad privada que se instala como un valor central de la sociedad.
- La movilidad social ascendente, que se perfila como posibilidad al alcance de todos, pero condicionada a la capacidad de trabajo y competitividad.

En ese contexto, surge la concepción de igualdad educativa como derecho, y su correlato político: la educación pública, pero este nacimiento resulta altamente contradictorio. Para muchos, la concepción de igualdad educativa fue la consecuencia lógica del modo en que la sociedad moderna intenta plasmar:

- Los derechos del hombre y del ciudadano.
- La noción de progreso.
- La idea de razón.
- La concepción de organización social basada en el contrato social.

Sin embargo, tratando de hacer visibles las relaciones sociales que se nos ocultan, resulta interesante incorporar otras miradas. Para ello, recurriremos al pedagogo brasileño Demerval Saviani, a Louis Althusser y a Michel Foucault.

La educación pública en el contexto de expansión del capitalismo industrial

Saviani nos permite pensar que la educación pública, a pesar de su discurso igualitario, encubre un sistema de reproducción de la fuerza de trabajo que resulta funcional al desarrollo del sistema capitalista. La expansión industrial, característica del modo de producción capitalista, genera una necesidad de formación de recursos humanos calificados básicamente, para ser empleados en las fábricas. En este contexto socio-económico aparece el impulso a la educación pública. “El enfoque que emana de los clásicos de la economía política burguesa (...) –plantea Saviani– es el de que una instrucción general elemental dispensada al conjunto de los trabajadores tiene efecto benéfico sobre el proceso productivo siempre que no sobrepase los aspectos rudimentarios, lo que puede ser suplido en poco tiempo y a expensas del Poder Público...”⁵³

Empero la educación pública, y su principal creación: la escuela pública, no solo resultan funcionales al desarrollo capitalista, como lugares de capacitación de la mano de obra industrial; sino que también puede constituirse en un eficaz mecanismo de reproducción ideológica. La escuela puede ser un instrumento sumamente apto para legitimar y reproducir el orden social impuesto desde los sectores hegemónicos de la sociedad.⁵⁴

En otras palabras, la escuela puede ser el lugar en el cual, mediante el ejercicio de la violencia simbólica, se naturalice el orden social de la burguesía industrial, que es presentado como el único orden social posible.

Sin embargo, el orden social que intentaba imponerse (mediante la educación y otros tantos mecanismos) no logra hacerlo en su totalidad. Surgen movimientos sociales que

⁵³SAVIANI, D. *Educación: temas de actualidad*. Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1991. Pág. 69.

⁵⁴ Ver NEF NOVELLA, J. *El concepto de estado subsidiario y la educación como bien de mercado*. Revista Enfoques Educativos Vol.2 N° 2 (1999-2000). Departamento de Educación. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Sgo. de Chile, 2000.

se le oponen. El anarquismo, el socialismo y el comunismo –desde lo político– y los gremios –desde lo social–, comienzan a cuestionar ese orden social y su efecto central: la explotación de los trabajadores.

Frente al crecimiento de estos movimientos y el éxito de algunos de ellos en ciertos terrenos, el capitalismo recrea su estrategia y resuelve ceder algo, para no perderlo todo. Saviani nos recuerda que “ (...) La experiencia acumulada en la resistencia a las luchas obreras conduce a la burguesía a reformular su estrategia de modo de incorporar determinadas reivindicaciones de tenor socialista, así como al propio proletariado en el orden social burgués.”⁵⁵ Este cambio de estrategia dará origen al llamado Estado de Bienestar (Welfare State) cuya vigencia se extenderá, aproximadamente entre 1940 y 1970.

En esta nueva concepción del estado capitalista se observará un incremento notable de las políticas sociales (salud, educación, etc.) y en este esquema la educación pública logrará su máximo esplendor (consolidándose un modelo dual, en el que paralelamente existirá una educación privada, regulada por el mercado, dirigida a las élites, y consecuentemente, poco extendida).

No obstante, la combinación de una decidida acción del sistema capitalista en contra del socialismo, y las contradicciones internas del propio sistema socialista, producen el derrumbe del bloque socialista, y comienzan a poner fin a un mundo bipolar. Este proceso, cuya expresión simbólica la constituye la caída del Muro de Berlín, y que empieza a desarrollarse a partir de 1980, se caracteriza por un estado que se aparta de las políticas sociales en el contexto de salvajes planes de ajuste. En ese marco, el estado se desentiende de la educación pública y se incrementa la educación privada. La educación comienza a convertirse en un bien regulado por las leyes del mercado.

El análisis precedente, nos muestra como el discurso de la igualdad educativa entendido como modo de:

- garantizar la educación entre los derechos del hombre,
- posibilitar un acceso democrático al conocimiento,
- asegurar la igualdad de oportunidades en el sistema social,

resultó un espejismo que oculta una realidad diferente. La educación pública nunca resolvió el problema de la igualdad de oportunidades, porque se gestó como parte sistema de un sistema social cuyo sustento es precisamente la desigualdad. Y aunque en la década de los 90 se intenta sustituir el discurso de la igualdad, por el de la equidad tampoco este ha generado prácticas que posibiliten concretar el sueño de la universalización de la educación.

La educación como dispositivo de poder

Desde otro registro, podemos incorporar a este análisis la lectura de Foucault sobre el lugar de la escuela entre los dispositivos disciplinarios, entre los mecanismos de construcción de poder. En esa dirección podemos partir, recordando una afirmación de Roberto Follari quién nos recuerda que el poder, cuando es autoritario: “...no tolera la diferencia.”⁵⁶ Esto nos conduce directamente al análisis de la igualdad educativa entendida como mecanismo homogeneizador. Así, observamos como la escuela pública

⁵⁵ SAVIANI, D. Op. Cit. Pág. 75.

⁵⁶ FOLLARI, R. *Práctica educativa y rol docente*. Ediciones REI -Aique- IDEAS. Buenos Aires, 1992. Pág. 20.

escondió, detrás de su pretensión de productora de ciudadanía y de contribuyente al incremento de la igualdad social, una acción sistemática de negación de las diferencias. Esta negación de las diferencias, se expresa en la imposibilidad de reconocer a un otro diferente con iguales derechos. Esto, que podría parecer contradictorio, no lo es. Porque el problema de las diferencias es, ante todo: un problema político.

Cuando la modernidad se estructuró, como antes señalamos, desde discursos que sostenían:

- Una noción etnocéntrica del progreso, sustentada en la concepción de evolución unilineal (esto es, interpretando que las “otras” culturas se encontraban en estadios inferiores y debían ser “ayudadas” a llegar a “nuestro” estado; es decir que debían dejar de ser ellos, para ser nosotros.)
- Una idea de razón, también etnocéntrica, que postula que existe una única racionalidad válida, que no es otra que “nuestra racionalidad” (esto significa que debíamos “ayudar” a los portadores de una razón primitiva a alcanzar el modelo de razón desarrollada; es decir el modelo positivista de la ciencia).
- El sostenimiento del orden social propuesto por la burguesía industrial, en tanto clase dominante, como única concepción de orden social posible.
- la noción de propiedad privada como único modo de entender la propiedad.

No podría sobrevenir a esto, otro intento que no fuera el de homogeneizar imponiendo la única idea de progreso, la única noción de razón, el único orden social y la única concepción de propiedad; que no son otra cosa que un arbitrario cultural, como venimos sosteniendo.

En este contexto, aparece en escena el concepto de anormalidad. Lo anormal como aquello que se aparta de la norma, como aquello que con su sola existencia cuestiona la concepción unívoca de progreso, de razón, de orden social, de propiedad.

Por eso señalamos que el llamado problema de las diferencias, es un problema político; porque lo que está en juego es el derecho y la posibilidad de esos otros (los “extranjeros”, “los marginales”, los “anormales”, etc.) a construir una cultura diferente a los dictados de la concepción unívoca, a la que nos hemos referido.

Michel Foucault analiza esto en varias de sus obras; en algunas de ellas, desnudando los modos de construcción de verdad; en otras, poniendo bajo sospecha el concepto mismo de anormalidad; en otras, tornando visibles las relaciones de poder y como estas construyen homogeneidad. En esta última dirección, su libro Vigilar y castigar resulta paradigmático.

En el texto mencionado, Foucault presenta una matriz común, característica de una diversidad de instituciones disciplinarias como las cárceles, los manicomios, los hospitales, las fábricas o las escuelas. Pensemos en esta escena, que registramos durante una investigación:

Los niños ingresan al aula luego del recreo, entonces la maestra (Emilia) cuenta: –uno, dos y ...– y ese conteo opera como consigna de orden.

—Recuerden –dice Emilia– cuando yo cuento hasta tres todos deben sentarse bien, cada cual en su lugar, dejar de hablar y estar listos para comenzar la clase, no lo olviden...

Bueno –continúa Emilia– ahora van a dibujar un mapa de la Provincia de Misiones y allí van a ubicar las zonas en las cuales se cultivan las hierbas aromáticas. Pero el mapa lo van a calcar ustedes y no van a traerlo comprado, que es lo más práctico...

El tiempo transcurre y los niños demoran en completar el mapa, entonces Emilia les dice: –Bueno chicos, ya es hora de terminar... ¿a ver quién es más veloz? y cómo ustedes ya saben, quien sea más veloz y termine antes ¿tiene un ...?

- Diez –repiten los niños, casi a coro–.⁵⁷

Las formaciones, las marchas y los saludos, el control exhaustivo del tiempo, la reticulación del espacio, los sistemas de premios y castigos, los regímenes de distinciones, las fiestas escolares son signos de la cultura escolar. Escenas como esta, se reiteran en la cotidianeidad de nuestra escuela.

¿Por qué muchas de estas prácticas consideradas obsoletas, perduran? ¿cuáles son sus finalidades? ¿no colisionan acaso, con los pregonados supuestos, acerca de una escuela democrática, abierta, participativa? ¿no están contradiciendo una educación que postula la formación de alumnos críticos y reflexivos? ¿qué relaciones sociales se esconden detrás de estas prácticas?

Muchas de estas preguntas han encontrado algunas respuestas al considerar la escuela como mecanismo de poder, que para controlar necesita anular las diferencias. En la escuela todo tiende a unificarse: el manejo del tiempo y el espacio, los discursos, los textos, etc. y para ello esta ha desarrollado un conjunto de rituales (las formaciones, la distribución del espacio, el uso exhaustivo del tiempo, el sistema de premios y castigos, el texto único, el cuaderno, o los actos escolares). En una investigación que desarrollé en 1997 pude observar como estos rituales constituían mecanismos de producción de sentido y promovían identidad, como configuraban modalidades a través de las cuales el poder imponía sus significaciones. Desde esta perspectiva: el discurso igualitario de la escuela se transforma en homogeneizador, y por lo tanto resulta inviable - en este contexto - que la educación pueda asumir la diferencia.

Y ahora... el discurso de la diversidad

En los últimos veinte años el discurso de la diversidad ha entrado en escena, siendo contemporáneo:

- al desarrollo de la globalización;
- al predominio del neoliberalismo a nivel mundial;
- a la instrumentación de las políticas de ajuste en los países de tercer mundo;
- al incremento de ciertos fundamentalismos.

Esto nos hace poner este concepto bajo sospecha. Precisamente con ese nombre “La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas”, Silvia Duschatzky y Carlos Skliar nos advierten que su trabajo “...se propone poner en suspenso ciertas retóricas sobre la diversidad y sugerir que se trata, en ocasiones, de palabras blandas, eufemismos que tranquilizan nuestras conciencias o levantan la ilusión de que asistimos a profundas transformaciones culturales simplemente porque nos arrojamos con palabras de moda. La cuestión es interrogarnos sobre nuestras representaciones acerca de la alteridad, los estereotipos que

⁵⁷ VAIN, P. *Los rituales escolares y las prácticas educativas*. Editorial Universitaria de Misiones. Posadas, 1997. Pág. 58.

nos convierten en aliados de ciertos discursos y prácticas culturales tan políticamente correctas como sensiblemente confusas.⁵⁸

En esa misma dirección, la de poner en tensión nuestras propias concepciones sobre la diversidad como sustento de nuestras prácticas educativas, se plantean las reflexiones que siguen. Estas reflexiones se organizarán alrededor de los siguientes ejes:

- La diversidad en relación con la pobreza y la exclusión social.
- La diversidad en relación con el proceso de globalización.
- La diversidad en relación con la aceptación del otro diferente.
- La diversidad en relación con la aceptación de la diferencia.
- La diversidad en relación con los modos singulares de aprender.

La diversidad en relación con la pobreza y la exclusión social

El modelo neoliberal que ha logrado imponerse bajo el designio de la globalización es un modelo económico-social asentado en la exclusión. Luis Yarzabal señala que la globalización "...ha generado desigualdades profundas en los niveles de progreso y desarrollo en las diversas regiones del mundo. Las ventajas del desarrollo se concentran cada vez más en un sector reducido de la población mundial, verificándose profundas y crecientes brechas de desigualdad, en términos de calidad de vida y acceso a bienes económicos y culturales, entre los distintos componentes de las sociedades nacionales, tanto en los países industrializados como en los países subdesarrollados."⁵⁹ Por su parte, un informe del PNUD nos aporta que los ingresos de los 345 multimillonarios del mundo son mayores que el ingreso anual combinado del 45 % de la población mundial⁶⁰. Y los datos oficiales del INDEC, muestran para la Argentina:

Cuadro 1: LA POBREZA EN LA ARGENTINA
Incidencia de la pobreza e indigencia en el total urbano EPH y por región estadística INDEC.
Mayo 2003

Región	Hogares bajo la línea de indigencia	Personas bajo la línea de indigencia	Hogares bajo la línea de pobreza	Personas bajo la línea de pobreza
Total Urbano EPH	17,9	26,3	42,6	54,7
Cuyo	20,1	28,2	47,2	58,4
Gran Buenos Aires	16,3	25,2	39,4	51,7
Noreste	28,5	37,3	59,7	70,2
Noroeste	23,4	31,2	56,2	66,9
Pampeana	17,1	24,4	41,3	52,8
Patagonia	14,3	18,5	32,9	40,7

Como bien se define en un trabajo desarrollado por el Programa de Extensión Universitaria de la Facultad de Trabajo Social de la UNER. "En todas las definiciones e indefiniciones sobre inclusión-exclusión aparece siempre la idea de que se trata de una propiedad o carencia del individuo, de ser poseedor o no de algunos de los atributos fundamentales considerados necesarios para la escolarización, la profesionalización, la

⁵⁸ DUSCHATZKY, S. y SKLIAR, C. *La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas*. Cuadernos de Pedagogía. Rosario, 2000.

⁵⁹ YARZÁBAL, L. *Agenda para la transformación de la educación superior en américa latina y el caribe*. Conferencia pronunciada en el marco del 25° Aniversario de la creación de la Universidad Nacional de Misiones. Posadas, 1998. (Inédito). Pág. 2.

⁶⁰ Datos del informe sobre desarrollo humano 1996. PNUD. Nueva York, 1997.

inserción en el mercado del trabajo.”⁶¹ Esto nos muestra claramente como en muchas ocasiones se asocia la pobreza al desarrollo intelectual y se construyen categorías como “retardo pedagógico” o “dificultades de aprendizaje” como inherentes al sujeto, ocultando las relaciones sociales que las generan. Un ejemplo de esto podemos encontrarlo en la vinculación que se establece, frecuentemente entre fracaso escolar y escuela especial. Muchas veces, los alumnos que por diversas razones no logran acceder a los conocimientos estandarizados para la educación común, son remitidos al subsistema de la Escuela Especial, y esta práctica muchas veces supone que:

- se rotula (y estigmatiza) a los niños como alumnos con “retardo pedagógico” o con “dificultades de aprendizaje”.
- se utilizan mecanismos clasificadores entre buenos y malos alumnos, por causas atribuibles a las condiciones intelectuales de los alumnos (ocultando su carácter social).⁶²
- las creencias de los docentes en relación con las posibilidades de sus alumnos, inciden sobre el éxito y fracaso de estos. (efecto “Pygmalión” o la “profecía autocumplida”)⁶³

A modo de ejemplo, analicemos esta frase de una docente recogida durante una investigación. “Ellos pobrecitos –dice una maestra– tienen tantos problemas que no pueden aprender (...) El problema es la desintegración de la familia, no tienen estímulos y pierden la capacidad de aprender”⁶⁴.

Como consecuencia de estas concepciones, las escuelas especiales cobijan alumnos que han sido expulsados del sistema común por su condición económico-social “disfrazada” de patología.

La diversidad en relación con el proceso de globalización

Generalmente se asocia el concepto de globalización al campo de la economía, sin embargo este resulta un concepto restringido. El impacto de este nuevo orden mundial no se ha hecho notar solo en los sistemas de producción, circulación y consumo de bienes y servicios, sino también en la reformulación de los sistemas de ideas y creencias, así como en la gestación de fenómenos socioculturales como la hibridación.

En su lado económico la globalización opera como negación de la diversidad, en tanto surge como un proceso de homogeneización. Resulta mejor, para quienes se benefician con el mundo globalizado, que el consumo sea homogéneo, porque ello implica la generación de un solo mercado - a nivel mundial - donde resulta mucho más sencillo colocar un producto.

⁶¹ ALMEIDA, M. E, ANGELINO M. A. y Otros. *Un nuevo territorio para la universidad*. Paraná, 2003. Pág. 3.

⁶² Ver: KAPLAN, C. *Una crítica a los discursos pedagógicos meritocráticos en contextos sociales signados por la desigualdad*. Revista Temas de Psicopedagogía 7. Buenos Aires, 1998.

⁶³ Ver: ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. *Pygmalión en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Ed. Morova. Madrid, 1980. BOURDIEU, P. y SAINT MARTÍN, M. *Las categorías del discurso profesoral*. Revista Propuesta Educativa. Año 9 N° 19. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, 1975. KAPLAN, C. (1998) Op.Cit. y KAPLAN, C. *La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión*. Revista Ensayos y Experiencias N° 46. Buenos Aires, 2002.

⁶⁴ KAPLAN, C. (1998) Op. Cit. Pág. 35.

También en el campo cultural la globalización supone la imposición de la cultura hegemónica y la negación de las diferencias, como mecanismo asociado al anterior; esto es: si se logra unificar los gustos, las modas, etc. –mediante la fuerte acción de los medios de comunicación social, entre otras estrategias– las aspiraciones de consumo de una buena parte de la población mundial serán similares y por lo tanto ello resultará funcional para la construcción de ese mercado transnacional del que hablábamos precedentemente. En este horizonte, la diversidad aparece como una disonancia ante la fuerte imposición de la lógica del mercado.

Pero retomando lo analizado respecto a la exclusión y la pobreza, podríamos afirmar que el escenario de la globalización nos presenta una paradoja:

- incorpora la lógica de un mercado que homogeneiza para vender más ...
- mientras desiguala en términos de oportunidades de inclusión social.

La diversidad en relación con la aceptación del otro diferente

También la diversidad aparece asociada con la tolerancia, se supone que asumir la diversidad implica ser tolerantes ante las diferencias. Pero aquí también un nuevo concepto se pone en entredicho. Porque como sostiene Forster “Quizás nunca como ahora, en plena época de hegemonías globalizadoras y de formas asfixiantes de la homogeneidad, la palabra tolerancia se ha vuelto puro enmascaramiento ideológico, apelación hipócrita a una opinión pública que se satisface reconociendo su predisposición hacia una tolerancia cada vez más retórica.”⁶⁵ Y más allá de retóricas, en los umbrales del Siglo XXI asistimos a un recrudecimiento de la intolerancia ante los diferentes en términos étnicos, religiosos, sexuales, etc. Si bien esto no es original de nuestros tiempos, la discriminación de los otros, de los diferentes ha cobrado una dimensión particular en la época contemporánea. Esta intolerancia, se expresa en los diferentes campos de nuestra sociedad y en esto la educación no es una excepción.

Un interesante estudio coordinado por Emilio Tenti Fanfani puede ayudarnos a pensar esta cuestión⁶⁶. En este estudio, desarrollado en treinta y siete localidades del país se entrevistó a 2.384 docentes EGB y Polimodal. Entre los aspectos sobre los cuales se les requirió opinión se propuso a los docentes que manifestaran su predisposición para tener como vecino a un conjunto predefinido de personas caracterizadas por un rasgo típico: la condición de edad, de nacionalidad, etnia, conducta, etc.

Los resultados fueron estos:

⁶⁵ FORSTER, R. *Crítica y sospecha. Los claroscuros de la cultura moderna*. Editorial Paidós, Buenos Aires, 2003. (Versión en mimeo).

⁶⁶ TENTI FANFANI, E. y Otros. *Los docentes y los desafíos de la profesionalización*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Sede Buenos Aires, 2000.

Cuadro N° 2: ACTITUDES DE DISCRIMINACIÓN

	Me gustaría	No me gustaría	Me es indiferente	Ns/Nc	Total
Homosexuales	2.8	28.9	66.4	1.9	100
Bolivianos	7.0	9.3	81.3	2.4	100
Enfermos de SIDA	3.7	19.1	74.7	2.5	100
Extremistas de derecha	0.9	63.4	33.3	2.4	100
Extremistas de izquierda	1.1	62.1	34.6	2.3	100
Gente con antecedentes penales	0.9	71.2	25.7	2.2	100
Drogadictos	1.5	64.5	31.5	2.6	100
Suecos	12.4	2.3	83.1	2.2	100
Judíos	11.7	3.3	82.8	2.2	100
Árabes	12.3	3.5	82.1	2.1	100
Asiáticos	10.9	4.1	82.8	2.2	100
Franceses	15.5	1.7	80.5	2.3	100
Paraguayos	12.0	4.2	81.7	2.1	100
Chilenos	11.7	5.2	80.9	2.2	100
Ancianos	37.3	1.3	58.9	2.5	100
Villeros	3.6	49.7	44.2	2.5	100

Llamó la atención a los investigadores el hecho de que casi un tercio de ellos (28.9%) manifestó que “no le gustaría” tener como vecino a los “homosexuales” y que uno de cada cinco maestros opinó lo mismo respecto de los enfermos de SIDA. Por otro lado, aunque el estudio sugiere una lectura no lineal de los datos referidos a la “vecindad con los villeros”⁶⁷ no deja de resultar significativo que un 49.7% rechace compartir un espacio con este sector de la población. También este trabajo indica “... una cierta presencia de actitudes de xenofobia tanto hacia grupos étnicos tradicionales en el país como árabes y judíos, como así también y en mayor medida con poblaciones originarias de Asia y los países vecinos, de integración más reciente.”⁶⁸ Ej: Bolivianos (9,3 %), Chilenos (5,2 %) y Paraguayos (4,2 %).

Nos preguntamos, sobre como podrán estos docentes transmitir valores como la tolerancia, la aceptación de las diferencias, etc.

La diversidad en relación con la aceptación de la diferencia

Pero la diferencia no es solo el excluido social (aunque se lo disfrace de “alumno con dificultades de aprendizaje”); ni el diferente desde el punto de vista étnico, religioso, de género, etc. Es también el que piensa diferente. Un ejemplo de ello es el caso de Martín y las Malvinas, que nos fuera relatado.

Martín (11; 2), que concurre a una escuela estatal de la ciudad de Buenos Aires, participa en una clase sobre la Guerra de las Malvinas. Cuando la maestra cuenta su

⁶⁷“El hecho de que un 49.7% de entrevistados respondiera que no le gustaría tener como vecino a “los villeros” merece una consideración particular. Es probable que este rechazo a una relación de vecindad con gente que padece una forma vistosa y extrema de exclusión económica y social se pueda deber tanto las imágenes con que se asocia esta población (peligrosidad social) como a otro tipo de razones más complejas. Una lectura no lineal de este dato puede también indicar que para los entrevistados, la “vecindad con los villeros” haya sugerido la imagen de una eventual “caída” en esa condición social verdaderamente indeseable.” (TENTI FANFANI, E. y Otros. Op. Cit. Pág. 117)

⁶⁸ TENTI FANFANI, E. y Otros. Op. Cit. Pág. 117.

versión de la situación bélica, Martín la cuestiona, aduciendo que en su casa se maneja otra visión sobre aquel conflicto. La maestra le dice: “Martín, yo estoy dando la clase, y, además, no vengo a la escuela para discutir sobre política”.

Martín se queda desconcertado y comenta lo sucedido en su casa. Allí se le explica que hay diversas versiones sobre la historia. Pasan unos días, y la otra maestra del grado le entrega un libro sobre el tema, y le dice: “creo que este libro puede interesarte, pero antes de leerlo, mostráselo a tu Mamá, porque es un poco difícil y necesitarás ayuda para leerlo, y además quiero saber si ella está de acuerdo con que lo leas”.

Martín comenta eso con su madre, y deciden leer juntos el libro. Ante lo sucedido con la otra maestra, Martín dice: “Mamá, realmente no pensaba discutir con ella, cuando me dijo que no venía a discutir de política con nosotros, me dí cuenta que no había con quién hablar”.

La actitud de Martín se plantea como un modo de resistir al dispositivo disciplinario, la maestra que negó su opinión diferente sencillamente no existe⁶⁹.

La diversidad en relación con los modos singulares de aprender

Analicemos estas escenas recogidas en diversas investigaciones: ⁷⁰

La Maestra anota este problema en el pizarrón: Juan tiene 10 billetes de 2 pesos, su papá le regala 7 billetes de 5 pesos y su tío 4 billetes de 10 pesos. ¿ cuánto dinero tiene Juan ?

Marcelo: ¿este problema es de sumar ?

Maestra: no, es de multiplicar y después de sumar.

Varios alumnos que habían estado sumando borran sus cuadernos.

Anita: pero si yo sumo todo, me dá igual maestra.

Maestra: no, miren es así ...

(La maestra escribe en el pizarrón):

$$\begin{array}{r} 2 \times 10 \\ + \quad 5 \times 7 \\ \hline 10 \times 4 \end{array}$$

Maestra: así es como deben hacerlo ...

Maestro: ¿cómo podemos identificar el objeto directo, Víctor?

Víctor: anteponiendo la palabra “que”.

Maestro: dame un ejemplo, Héctor.

⁶⁹ VAIN, P. *Educación especial. Inclusión educativa, nuevas formas de exclusión*. Revista Ensayos y Experiencias Tomo N° 49. Buenos Aires, 2003. Pág. 13.

⁷⁰ Ver: EDWARDS, V. *La relación de los sujetos con el conocimiento*. Revista Colombiana de Educación. N° 27. Bogotá, 1993. y VAIN, P. (1997). Op. Cit. Pág. 152.

Héctor: el señor compró un carro. ¿Qué compró? un carro.

Maestra: escriban al margen día, mes y año, luego: “Higiene Bucal”, subrayado con un solo color, recuerden que el color debe ser siempre el mismo.

Los niños siguen haciendo el dictado. La docente les va indicando puntualmente los subrayados, la utilización de colores, los renglones a dejar entre oraciones, etc.

A partir de estos registros nos preguntamos:

- ¿nuestra escuela actual respeta las diferencias de modos de aprendizaje, estilos de ingreso, tiempos personales de elaboración?
- ¿promueve las relaciones de interioridad y la significación en los aprendizajes?

Tampoco en este terreno la diferencia es aceptada.

¿Conclusiones?

Si como venimos sosteniendo:

- La educación pública nunca resolvió el problema de la igualdad de oportunidades, porque el sistema social que le dio origen es consustancial a la desigualdad.
- Las prácticas educativas dominantes poseen un alto contenido homogeneizador, y por lo tanto resulta inviable – en este contexto - que la educación pueda asumir la diferencia.
- El discurso de la diversidad se levanta desde un modelo neoliberal que ha extremado la pobreza y la exclusión social.
- La globalización incorpora la lógica de un mercado que homogeneiza para vender más.
- La escuela pone en evidencia innumerables obstáculos para asumir la aceptación del otro diferente, en sus distintas expresiones.

¿No deberíamos considerar cuánto de realidad y cuánto de espejismo hay detrás de la diversidad? ... Y cuánto queda por hacer para construir una política de la diferencia.

Bibliografía

- ALMEIDA, M. E, ANGELINO M. A. y Otros. *Un nuevo territorio para la universidad*. Paraná, 2003.
- APPLE, M.- GENTILI, P. y SILVA, T. T. da *cultura política y currículo*. Buenos Aires, Ed. Losada. 1997.
- BOURDIEU, P. y PASSERÓN, J.C. *la reproducción*. Barcelona, Editorial Laia, 1981.
- DUSCHATZKY, S. y SKLIAR, C. *La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas*. Rosario, Cuadernos de Pedagogía, 2000.
- FOLLARI, R. *Practica educativa y rol docente*. Buenos Aires, Ediciones REI -Aique-IDEAS, 1992.
- FORSTER, R. *Crítica y sospecha. Los claroscuros de la cultura moderna*. Buenos Aires, Editorial Paidós, 2003. (Versión en mimeo).
- GUTIERREZ, A. *Pierre bourdieu, las prácticas sociales*. Posadas, Editorial Universitaria, 1995.
- KAPLAN, C. *Una crítica a los discursos pedagógicos meritocráticos en contextos sociales signados por la desigualdad*. Buenos Aires, Revista Temas de Psicopedagogía 7, 1998.
- KAPLAN, C. *La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión*. Buenos Aires, Revista Ensayos y Experiencias N° 46, 2002.
- PUIGGRÓS, A. *Volver a educar*. Buenos Aires, Editorial Ariel, 1995.
- SAVIANI, D. *Educación: temas de actualidad*. Buenos Aires, Libros del Quirquincho. 1991.
- TENTI FANFANI, E. y Otros. *Los docentes y los desafíos de la profesionalización*. Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, 2000.
- VAIN, P. *Los rituales escolares y las prácticas educativas*. Posadas, Editorial Universitaria de Misiones, 1997.

EL CURRÍCULUM UNIVERSITARIO ANTE LOS DESAFÍOS DEL SIGLO XXI.⁷¹

Pablo Daniel Vain

Universidad Nacional de Misiones

“ ... bajo el peso de una historia, que iba alzar hasta la gloria, el poder de la razón. Y ahora que ya no hay trincheras, el combate es la escalera y el que trepe a lo más alto, pondrá a salvo su cabeza, aun-que se hunda en el asfalto: la belleza. ”

Luis Eduardo Aute

Partiendo de entender el currículum en términos de proyecto político-educativo, este se constituye como una mediación entre los intereses de la sociedad (aún cuando estos se presenten como fragmentados y contradictorios) y la educación; en tanto herramienta que esa sociedad utiliza para perpetuarse, pero también para su transformación.

Sin embargo, y como ya hemos señalado, la sociedad no se presenta como un todo homogéneo, sino como un escenario en el cual transcurren luchas, negociaciones e imposiciones. En dichos procesos, cada uno de los sectores en pugna puede apuntar a hegemonizar cierto segmento del conjunto de la sociedad. Un ejemplo de ello podría ser la acción de las empresas multinacionales de producción de fármacos y los intereses que se mueven detrás de la comercialización de las patentes médicas, que han llegado - como en el caso argentino - a mover a los embajadores de los Estados Unidos y Gran Bretaña, presionando a diferentes niveles, al mejor estilo empresarial, en favor de sus laboratorios. Pero podría tratarse de un espacio social más restringido, como puede apreciarse en el campo de las profesiones vinculadas a la Salud. Al interior del mismo existe una tendencia a fomentar la hegemonía médica, y de allí se derivan concepciones como la de instalar al médico como “Jefe” de los servicios o como coordinador de los equipos de salud, relegando a los demás profesionales (fonoaudiólogos, kinesiólogos, enfermeros, hemoterapistas, psicólogos, bioquímicos, farmacéuticos, etc.) a posiciones subalternas y subordinadas, concebidas como auxiliares, y a las que incluso se las denomina “paramédicas”.

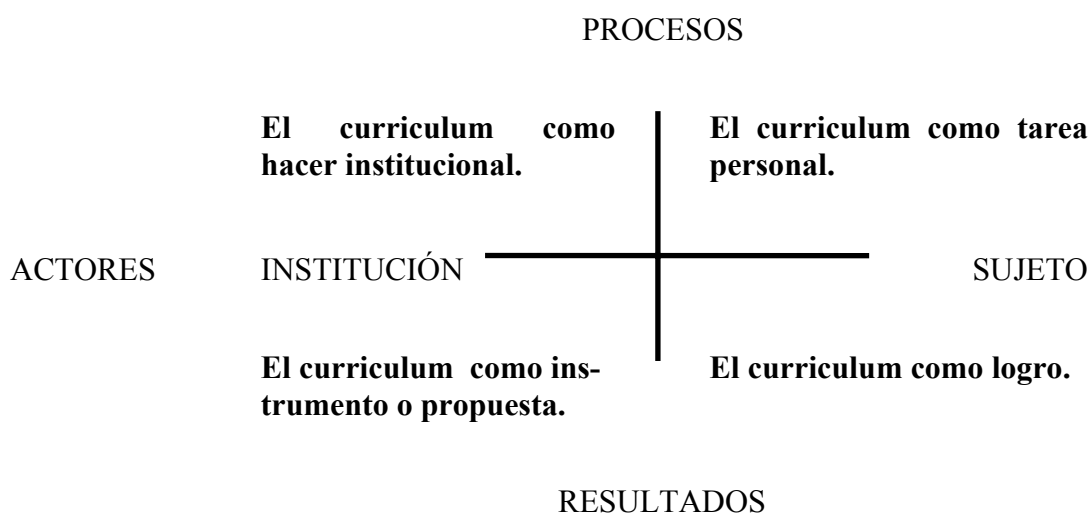
Esas luchas se expresan, tanto en los procesos de la construcción curricular como en sus productos, y - tal como hemos señalado al tratar la cuestión de las profesiones - el dominio de las instituciones académicas es una estrategia importante para la apropiación del poder por parte de muchos grupos empresariales, profesionales, etc.

A los efectos de establecer la diferenciación entre procesos y productos de la construcción curricular, así como también localizar los diferentes actores que participan en dichos procesos, puede resultar interesante analizar las diferentes dimensiones que plantea Elisa Lucarelli.

A partir de los conceptos de la mencionada autora⁷² resulta viable presentar dichas dimensiones en el siguiente cuadro:

⁷¹ Ver VAIN, P. *La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo*. Buenos Aires, Ediciones Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) 2002. CD.

ACCIONES



A partir de ese esquema organizador es posible ilustrar la idea con algunos ejemplos. Cuando los integrantes de un Departamento trabajan en la modificación de un plan de estudios o los Profesores planifican una clase, podemos ubicarnos en el cuadrante que remite al **currículum como hacer institucional**. La actividad de los estudiantes en una práctica de laboratorio o un alumno resolviendo problemas matemáticos, nos dan cuenta del **currículum en tanto tarea personal**. El plan de estudios de una carrera o el programa de la asignatura refieren al **currículum como instrumento**; mientras que la capacidad del alumno de interpretar un texto en función de un contexto o su actitud favorable al trabajo cooperativo, serían expresiones del **currículum como logro**.

El currículum universitario frente a los desafíos del Siglo XXI

El texto que sigue no pretende realizar un análisis prospectivo, sino simplemente enunciar algunos aspectos que, a nuestro entender, deberían ser considerados en la agenda de la Educación Superior; y, particularmente, en el diseño de los currículum universitarios, de cara al siglo que ha comenzado. Muchas de estas ideas ya fueron expuestas en un trabajo anterior⁷², pero las reiteramos, en tanto entendemos que proporcionan un marco adecuado para el análisis de la problemática que nos ocupa.

Los efectos de la globalización

Como ya lo hemos señalado, al abordar los escenarios posibles de la sociedad, la globalización es un factor central a ser considerado como determinante del currículum universitario en los umbrales del Siglo XXI. Pero este es un fenómeno sumamente complejo que abarca un conjunto múltiple de actividades humanas, y ante el cual, el posicionamiento de las comunidades locales, los países o los bloques regionales puede ser muy

⁷² Basado en LUCARELLI, E. *Regionalización del currículum y capacitación docente*. Buenos Aires, Editorial Miño y Dávila. 1993.

⁷³ Ver VAIN, P. *La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo*. Ediciones Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) Buenos Aires, 2002. CD.

diferente. “La globalización es un aspecto de un fenómeno más amplio que afecta a todas las dimensiones de la condición humana: la demografía, la pobreza, el empleo, las enfermedades endémicas, el comercio de drogas y el medio ambiente, entre otras.” señala un Documento de la CEPAL.⁷⁴ Y —como afirma Yarzabal— el contexto geopolítico marcado por la globalización “...ha generado desigualdades profundas en los niveles de progreso y desarrollo en las diversas regiones del mundo. Las ventajas del desarrollo se concentran cada vez más en un sector reducido de la población mundial, verificándose profundas y crecientes brechas de desigualdad, en términos de calidad de vida y acceso a bienes económicos y culturales, entre los distintos componentes de las sociedades nacionales, tanto en los países industrializados como en los países subdesarrollados”⁷⁵.

Asimismo, es importante señalar que la globalización se presenta como un proceso inicialmente económico, que luego fue permeando el resto de los procesos sociales. “La nueva economía global es muy distinta —argumenta Carlos Torres—. A diferencia de la vieja economía, los avances en el transporte y las tecnologías de comunicación, especialmente computadoras, el proceso de producción ha sido parcelado y fragmentado en el mundo, donde los distintos productos puedan ser hechos de manera más eficiente y económica. A diferencia de la vieja economía, los productos ya no se elaboran cerca de donde van a ser consumidos”⁷⁶.

Pero el impacto de este nuevo orden mundial no se ha hecho notar solo en los sistemas de producción, circulación y consumo de bienes y servicios, sino también en la reformulación de los sistemas de ideas y creencias, así como en la gestación de fenómenos tales como la hibridación cultural.

Ante este escenario complejo y desconcertante, desde los sectores menos beneficiados comienzan a generarse paradigmas alternativos: Desarrollo sustentable, Desarrollo a escala humana, Transformación productiva con equidad, etc.

A partir de ahora, intentaremos puntualizar el modo en que este proceso de globalización genera efectos que debieran ser contemplados en la estructuración de los nuevos currículum universitarios.

El crecimiento sostenido de la pobreza a escala mundial

Un rasgo asumido en relación al impacto de la globalización económica es el incremento de la pobreza a escala mundial. A modo de ejemplo, es posible decir que los activos de los 345 multimillonarios del mundo son mayores que el ingreso anual combinado del 45 % de la población mundial⁷⁷. Sin embargo es necesario puntualizar que existen regiones y sectores expuestos a un mayor riesgo. “ En América Latina —destaca Torres— la deuda externa y las limitaciones de acumulación doméstica de capital han llevado a las nuevas democracias a adoptar los dictados de la política económica del Fondo Monetario Internacional con sus condicionamientos. Fenómenos también importantes son la declinación del sector estatal en la inversión bruta fija en América Latina, la reorientación de la política de una producción para el mercado

⁷⁴ COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL) - ONU *equidad y transformación productiva: un enfoque integrado*. Santiago de Chile, 1992. Pág. 48.

⁷⁵ YARZÁBAL, L. Op. Cit. Pág. 2.

⁷⁶ TORRES, C. *La educación superior en américa latina: de la reforma de 1918 al ajuste estructural de los noventa*. Cuadernos. Paraná, Publicación de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, 1994. Pág. 43.

⁷⁷ Datos del Informe sobre desarrollo humano 1996. PNUD. Nueva York, 1997.

interno hacia una producción para el mercado internacional, el crecimiento de una clase media más sofisticada, vinculada al mercado internacional y altamente diferenciada y estratificada, disminución del campesinado y la clase obrera y crecientes sectores marginales urbanos y del trabajo informal.”⁷⁸

Estas aseveraciones se ratifican, en relación con Latinoamérica, con datos como los siguientes “Doscientos millones de personas (46 % de la población) viven en la pobreza. 94 millones de ellas (el 22 % de la población) viven en la pobreza absoluta, es decir en la extrema miseria ...”⁷⁹

Pero –parafraseando a **Tenti Fanfani**⁸⁰– podemos señalar que el empobrecimiento de la población se da cita con el empobrecimiento de todo su contexto, así “...la pobreza y la situación ambiental están estrechamente relacionadas. La población pobre no sólo tiene escaso acceso al sistema de seguridad social sino que además enfrenta un entorno físico muy deteriorado, lo que influye en la calidad de vida. El estilo de desarrollo predominante en América Latina y el Caribe ha generado una elevada marginalidad, tanto urbana como rural. Las poblaciones pobres tienden a asentarse en áreas de baja habitabilidad, frecuentemente vulnerables a los desastres naturales, con riesgos de derrumbes, inundaciones, etc. y en el sector rural, en eco-sistemas más frágiles y vulnerables.”⁸¹

La generación de alternativas para salir de la pobreza, tanto en el nivel macroeconómico como en el micro, deberían ocupar lugares significativos en los planes de formación profesional, investigación, transferencia y extensión de las universidades. De ser así, el economista bengalí Muhammad Yunus no se hubiera visto en la situación de observar fenómenos que en los cursos de la universidad jamás le habían presentado, ni hubiera tenido que decidir hacer exactamente lo contrario, a lo aprendido en ellas. Ni tampoco serían tan exóticas, para las Escuelas de Economía, las teorías propuestas por Manfred Max-Neef cuando analiza, por ejemplo, la actividad económica en términos de necesidades y satisfactores,⁸² o tan extraño, para las Escuelas de Administración, diseñar sistemas para el desarrollo de cooperativas de pequeños productores rurales o trabajadores autónomos de servicios urbanos (como plomeros, electricistas, carpinteros y empleados para tareas domésticas).

La problemática del trabajo y el empleo

A partir de ideas desarrolladas por Robert Reich⁸³, el argentino Carlos Torres analiza una interesante clasificación del trabajo, en este nuevo contexto de internacionalización, que habla de: Trabajadores de servicio de producción rutinarios (son los clásicos trabajadores de empresas que producen bienes o servicios, incluidos entre ellos sus

⁷⁸ TORRES, C. Op. Cit. Pág. 37.

⁷⁹ TÜNNERMANN BERNHEIM, C. Conferencia pronunciada como Introducción a la *Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. La Habana, Edición CRESALC - UNESCO. 1996. Pág. 7.

⁸⁰ Emilio Tenti Fanfani afirma que “El empobrecimiento de la población se da cita con el empobrecimiento de la educación pública nacional ...” (TENTI FANFANI, E. en BECCARIA, L. y Otros. *Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina*. Buenos Aires, Editorial Losada-UNICEF. 1992. Pág. 173).

⁸¹ CEPAL - ONU. Op. Cit. Pág. 217.

⁸² MAX-NEEF, M. y Otros. Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro. Revista *Development Dialogue*. Número Especial. 1986 (Mimeo).

⁸³ Ver REICH, R. *Education and the next economy*. Washington, 1988. o *The work of nations*. New York, 1991.

capataces, supervisores, etc. y también los que producen mediante tareas monótonas informatizadas), **Trabajadores de servicios personales** (desarrollan actividades necesariamente personales como choferes, enfermeros, etc. y cuyo trabajo no puede ser vendido en el mundo entero) y **Trabajadores de servicios simbólico-analíticos** (que trabajan en la identificación y resolución de problemas, mediación, etc.). La característica central de estos últimos es que para desarrollar su actividad laboral requieren formación superior, preferentemente universitaria. Sin embargo, y dado que resulta sugerente incorporar a nuestro análisis algunas de las reflexiones que se realizan a partir de esta clasificación, es necesario decir que la misma está pensada para categorizar a los trabajadores de los Estados Unidos, y por lo tanto no contempla otros tipos como los trabajadores rurales, los campesinos que producen para la subsistencia, los trabajadores ocasionales (subempleados), que componen importantes segmentos de la actividad económico-productiva de América Latina. Un dato que corrobora esta afirmación es que entre 1980 y 1993, en Latinoamérica el 82 % de los empleos nuevos se generaron en los sectores informales de la economía.⁸⁴

Pero siguiendo el pensamiento de Reich se llega a la siguiente conclusión: “Lo importante es que sólo los analistas simbólicos agregan gran valor a la economía internacionalizada.” y para su formación se requerirá “... generar un tipo de educación donde los estudiantes y los maestros se sientan motivados, estos deben decidir en conjunto qué aprender y cómo aprender. Los estudiantes deben ser invitados a pensar, no a comprender información mediante pasos preestablecidos y que luego es recapturada en pruebas o exámenes...”⁸⁵. Esta conclusión puede ser resignificada para los países no desarrollados en otros términos y es apuntando a fomentar en los estudiantes la capacidad de aportar, desde la óptica de sus respectivas profesiones, ideas que contribuyan a resolver los problemas que genera la escasez de empleo; esto es, los efectos directos como la pobreza, la baja en la calidad de vida, etc. y sus connotaciones sociales como la violencia familiar y urbana, el alcoholismo, la drogadicción, etc. Un ejemplo de ello pueden ser los proyectos de generación de energía no convencional (microturbinas, energía solar o eólica, biogás, etc.) cuyo costo puede tornar viable, en términos económicos, el emprendimiento de un pequeño productor rural y su familia.

La utilización indebida de los recursos naturales y el ambiente

La acción de la globalización económica ha provocado daños irreparables en el ambiente y ha producido una increíble dilapidación de los recursos naturales. “América Latina es la zona de mayor biodiversidad en el mundo, aunque actualmente miles de especies están en extinción. —señala un informe de la UNESCO— (...) Además, el llamado cinturón verde del planeta tiene un rol importante en las normas climáticas y meteorológicas por su gigantesca variedad genética. Representa cerca del 10 % de la faz de la tierra y guarda más de la mitad de las formas de vida. Sin embargo, según la FAO está desapareciendo a un ritmo de 11,5 millones de hectáreas al año...”⁸⁶

Felizmente puede observarse un importante desarrollo de la defensa de la ecología, sin embargo, al decir de Pérez Lindo: “La conciencia ecológica tuvo que luchar al mismo tiempo contra el optimismo ciego de los científicos y tecnócratas en los países ricos y contra la depredación autodestructora de los países pobres. En menos de dos décadas a

⁸⁴ Datos del *Informe sobre desarrollo humano 1996*. PNUD. Nueva York, 1997.

⁸⁵ TORRES, C. Op. Cit. Pág. 47.

⁸⁶ TÜNNERMANN BERNHEIM, C. Op. Cit. Pág. 8. El denominado pulmón verde es la Región Amazónica.

partir de 1970 las ideas ecologistas ganaron el espacio mundial e hicieron ver lo que estaba a los ojos de todos: que el equilibrio ecológico del planeta se estaba degradando hasta límites catastróficos.”⁸⁷. Sin embargo es mucho lo que aún debe progresarse en materia de educación y gestión medioambiental, campos que involucran a profesiones tan distintas como: el derecho, la sociología, la biología, la ingeniería, la medicina o la docencia. Esta concepción ambientalista debería recorrer, a nuestro criterio, la mayoría de las currículas universitarias, a modo de contenido trans-versal e impulsar espacios curriculares para el desarrollo de proyectos y/o prácticas interdisciplinarias de los estudiantes, en relación con este problema crítico.

Los procesos de integración regional

Otro rasgo de la globalización son los procesos de integración regional, surgidos en su mayoría a partir de procesos económicos⁸⁸ han ido avanzando sobre las cuestiones jurídico-administrativas, culturales, educativas, etc. Sin embargo, y aunque estas iniciativas pueden aparecer como intentos de generar bloques de cooperación, no es difícil observar el modo asimétrico en que se produce la integración. Estas asimetrías pueden visualizarse en el modo de trato que se genera entre los socios y también en la desigualdad de tratamiento que reciben, al interior de los países miembros, unas regiones respecto a otras. Un ejemplo del primer caso sería el de las relaciones Brasil-Argentina comparativamente con las relaciones Brasil-Uruguay en el marco del MERCOSUR; mientras que para el segundo podrían mencionarse la incidencia del eje Buenos Aires-Sao Paulo en contraste con los tímidos esfuerzos de integración entre el Nordeste argentino y los Estados del sur brasileño.

Pero más allá de las asimetrías, es importante destacar que la constitución de este tipo de bloques abre la posibilidad de conformación de un espacio transnacional constituido en base a diferentes acuerdos, que tendrá - en el futuro inmediato - una incidencia en el desarrollo educativo de las naciones involucradas (Ej: homologación de estudios de diferentes niveles, movilidad académica de estudiantes y profesores, necesidad de reconsideración de prioridades lingüísticas, etc.) y en la potenciación o reingeniería de ciertas profesiones (Ej: Comercio Exterior, Derecho Internacional, etc.). A este respecto Altbach sostiene que “Lo que quiero decir es que estamos en un período en el que los tratados internacionales cumplen una función importante en la Educación Superior; la Unión europea cumple un rol fundamental respecto de los tratados que constituye una red muy compleja de acuerdos. Estos acuerdos incluyen el comercio, productos agrícolas e incluso la educación. La Educación es una parte muy importante de esto. Los tratados de la Unión europea contemplan ideas muy importantes, una de ellas es que debe haber una armonización de títulos universitarios en los países que integran dicha Unión, lo cual ha costado mucho.”⁸⁹ Cabe señalar que en el caso del MERCOSUR, los acuerdos en materia de Educación Superior están siendo muy difíciles de lograr, particularmente a partir de las objeciones presentadas por Brasil.

⁸⁷ PÉREZ LINDO, A. Op. Cit. 1995.(b) (Mimmo). Pág. 5.

⁸⁸ Solo basta observar como la actual **Unión Europea** se originó en el **Mercado Común Europeo**, la integración de los Estados Unidos, Canadá y México surge del **Tratado de Libre Comercio** y que la integración regional en la cual nuestro país se insertó es el **Mercado Común del Sur** (MERCOSUR), más allá de que luego se haya avanzado en acuerdos educativos, culturales, etc.

⁸⁹ ALTBACH, P. *La internacionalización y multinacionalización de la educación superior*. Conferencia desarrollada en Buenos Aires, 1998. (Mimmo).

El impacto de las nuevas tecnologías de la información y comunicación

Otro fenómeno convergente con la globalización es el impacto de las nuevas tecnologías de la Información y Comunicación (NTIC). Tal como lo señalan De Fleur y Ball-Rokeach “La impresionante capacidad que tenemos hoy día de mandar mensajes a largas distancias en forma instantánea, transmitiendo simultáneamente significados parecidos nos es tan familiar que es fácil mostrarse indiferente ante ello. Sin embargo lo que hacemos hoy en cuanto leemos el periódico, ponemos la radio o mi-ramos televisión representa un cambio de una magnitud extraordinaria...”⁹⁰

Hablar de la importancia de las NTIC puede parecer ocioso en un mundo en que observamos la incidencia de estas en la modificación de la cultura de un modo cotidiano. Es claro que la televisión satelital, el videocassette, la computadora, la telefonía celular, la INTERNET y otras tecnologías similares han revolucionado la vida del hombre presto a ingresar en el Siglo XXI. Más bien, este comentario apunta a subrayar la importancia de la incorporación de las NTIC en la generación de nuevas modalidades de enseñanza, en tanto - como marca García Guadilla (para los tres escenarios) estas hacen posible una mayor productividad cognitiva de las universidades.

Sin embargo, dichas tecnologías no están disponibles del mismo modo, según las instituciones de las cuales se trate y de los países en las que estas se encuentren. Por ejemplo, por cada persona que se conecta a Internet en un país en desarrollo 149 personas se conectan en los países desarrollados; en Australia una cada cinco personas posee una PC y en la India una cada 1000.⁹¹ Existe, por una parte, una distribución desigual y asimétrica entre países desarrollados y no desarrollados en lo que hace a potencial de medios (redes, satélites, etc.); pero también resulta desigual la disponibilidad de fuentes productoras de comunicación. Estados Unidos --por ejemplo-- exporta 120.000 horas de televisión a Europa, por año.⁹² Con ello se genera no solo una asimetría en cuanto a las oportunidades de acceso, sino --lo que resulta más preocupante-- una inequidad en cuanto a las oportunidades de producir y difundir el discurso de nuestras culturas, de modo alternativo o en oposición, a los discursos dominantes.

Tal como propone Altbach “Es muy importante entender en el contexto más amplio otro elemento de la internacionalización y esto genera controversias, en general, en los Estados Unidos: la internacionalización de la Educación Superior involucra un significativo grado de calidad interna. La ideología es que todos aprendemos unos de otros y que todos somos iguales a nivel intelectual. Este no es el caso, lamentablemente, si analizamos caso por caso. La hegemonía, el poder del sistema universitario occidental es increíblemente fuerte, es el curriculum, el lenguaje, los productos educativos que provienen de los Estados Unidos, del Reino Unido, de Canadá y en menor medida de Alemania, Francia y otros importantes países industriales con amplios sistemas académicos que van a tender a dominar este sistema.”⁹³

Este último fenómeno genera una suerte de dependencia comunicacional, a través de la cual, la ideología de los sectores hegemónicos se instala con total eficacia a escala mundial, mientras que el respeto por la diversidad y las características propias de las comunidades locales sucumben ante la potencia del mensaje globalizado y transnacional.

⁹⁰ DE FLEUR, M y BALL-ROKEACH, S. *Teorías de la comunicación de masas*. Barcelona, Ed. Paidós, 1993, pág. 19.

⁹¹ Datos del *Informe sobre desarrollo humano 1996*. Nueva York, PNUD, 1997

⁹² Idem

⁹³ ALTBACH, P. Op. Cit. Pág. 4.

Empero, García Canclini propone que: “Una mirada más amplia permite ver otras transformaciones económicas y políticas, apoyadas en cambios culturales de larga duración, que están dando una estructura distinta a los conflictos. (...) Lo que hoy sabemos sobre las operaciones interculturales de los medios masivos y las nuevas tecnologías, sobre la reapropiación que hacen de ellos diversos receptores, nos aleja de las tesis sobre manipulación omnipotente de los grandes consorcios metropolitanos. Los paradigmas clásicos con que se explicó la dominación son incapaces de dar cuenta de la diseminación de los centros, la multipolaridad de las iniciativas sociales, la pluralidad de referencias –tomadas de diversos territorios– con que arman sus obras los artistas, los artesanos y los medios masivos.

El incremento de procesos de hibridación vuelve evidente que captamos muy poco del poder si sólo registramos los enfrentamientos y las acciones verticales. El poder no funcionaría si se ejerciera únicamente de burgueses a proletarios, de blancos a indígenas, de padres a hijos, de los medios a los receptores. Porque todas estas relaciones se entretajan unas con otras, cada una logra una eficacia que sola nunca alcanzaría. Pero no se trata de que al superponerse unas formas de dominación a otras se potencien. Lo que les da su eficacia es la oblicuidad que se establece en el tejido.”⁹⁴. Este fenómeno nos lleva a plantear, desde la perspectiva del curriculum universitario, la necesidad de repensar la formación de los profesionales vinculados a la NITC y la exigencia de mantener cierta vigilancia ideológica sobre los programas universitarios que se reciben mediante dichas tecnologías.

La internacionalización y mundialización del conocimiento académico

En su interesante conferencia ya citada, Altbach afirma: “No tengo dudas de que la universidad del Siglo XXI va a ser una universidad internacional.”⁹⁵ Pero luego nos advierte sobre ciertos aspectos peligrosos de ese proceso. Uno de ellos es lo que ya hemos mencionado como fuga de cerebros y que dicho autor menciona como flujo de talento, y que –admite– hoy se percibe unidireccionalmente desde los países no desarrollados hacia los países centrales. Esto es, que en el escenario del mercado las oportunidades que brindan las universidades de USA, Canadá o Europa para desarrollar estudios, operan en realidad como sistemas de reclutamiento de profesionales talentosos para esos países.⁹⁶ Otras modalidades que distingue Altbach son la creación de centros universitarios internacionales⁹⁷, la utilización de las NTIC a través de Programas de Educación a Distancia generados en los países centrales (como ya hemos comentado) y los procesos que caracteriza como multinacionalización, y que consisten en instituciones que se unen para realizar ciertas ofertas académicas, entre los cuales describe los siguientes casos:

- **Arreglos gemelos:** cuando dos universidades de nivel similar integran sus recursos para ofertar programas educativos.

⁹⁴GARCÍA CANCLINI, N. Op. Cit. Pág. 324.

⁹⁵ALTBACH, P. Op. Cit. Pág. 1.

⁹⁶Aún cuando es justo reconocer que algunos programas de cooperación exigen a sus beneficiarios el retorno a sus países de origen y el cumplimiento de ciertas obligaciones académicas en los mismos, la vinculación de estos beneficiarios con los centros en los cuales recibieron su formación suelen ser tan estrechos e importantes, que finalizan viabilizando el trasladando de ciertos conocimientos, producidos en sus comunidades, hacia dichos centros.

⁹⁷En esta dirección el autor destaca los casos de Singapur y Hong Kong, que poseen universidades en las cuales el idioma oficial es el inglés, los curriculum son los utilizados en las universidades norteamericanas y más del 60 % de los profesores no son nativos de esos sitios.

- **Extensiones de Campus:** que en buena medida implican una suerte de concesión por el uso del nombre de la universidad y - a veces - cierta supervisión académica.
- **Franquicias:** acuerdos en los que una universidad de cierto prestigio negocia con una universidad local, de un país menos desarrollado, un programa, que muchas veces solo consiste en la acreditación de los Títulos y que en otras se extiende a las curriculas, los textos e incluso los Profesores.

En muchos de estos casos, especialmente los mencionados en segundo y tercer término, la llamada internacionalización puede resultar solo un mercado de títulos, acreditaciones y prestigio, y muy poco de cooperación para el desarrollo.

Un nuevo concepto de alfabetización

Según Villaroel una condición necesaria para que se opere la enseñanza universitaria es que “El proceso de enseñanza en una perspectiva constructivista del conocimiento intenta compatibilizar los niveles lingüísticos del estudiante y el de la producción científica. Para alcanzar este propósito el profesor debe ayudar al alumno a que supere los obstáculos que se interponen entre su saber experiencial y lingüístico, y los de la ciencia o disciplina en cuestión.”⁹⁸ Pensar el proceso de apropiación del conocimiento en términos de negociación de significados o de zona de desarrollo próximo, implica ponderar aquello que Litwin extrae de uno de los postulados que plantea Jerome Bruner en relación a la problemática educativa, desde una mirada psicosocial. Esto es, la importancia de los sistemas simbólicos como una de las herramientas más apropiadas para la construcción del conocimiento.

Esta problemática del horizonte lingüístico como límite o posibilidad del desarrollo del curriculum universitario, no se refiere tan solo a la capacidad de construir conceptualizaciones apelando al lenguaje específico del conocimiento científico; sino también a la necesidad de incorporar al desarrollo curricular una serie de nuevos lenguajes: el lenguaje de la imagen, el de la informática y el de las lenguas extranjeras dominantes.

En un mundo donde la imagen ha reemplazado a la palabra escrita, resulta impropio obviar que es este lenguaje dominante para la mayoría de los jóvenes universitarios.⁹⁹ Pretender que el mismo deba ser desterrado y reemplazado por la tradición de la lectura de textos escritos, no solo resulta anacrónico sino que implica desconocer de plano la incidencia que poseen los fenómenos comunicativos en la educación. El problema de cómo encontrar cierto equilibrio entre ambos códigos será parte de la negociación necesaria que debe darse en el terreno didáctico.

La destacada investigadora argentina Emilia Ferreiro menciona, con mucho placer, cierta anécdota referida a cuando una profesora de Río de Janeiro “...recordó que en un congreso internacional en Recife, Brasil, yo fui la única persona que en una conferencia plenaria se negó a hablar en inglés. Lo hice por estar en contra de la dominación lingüística imperante en el mundo académico de hoy...”¹⁰⁰. Sin embargo, la misma

⁹⁸ VILLAROEL, C. Op. Cit. Pág. 112.

⁹⁹ Estamos frente a la generación del videoclip, los videogames, la realidad virtual y otros códigos similares. Una generación que, se estima, al ingresar al jardín tiene entre 5.000 y 6.000 horas de exposición ante la televisión.

¹⁰⁰ FERREIRO, E. *Cultura escrita y educación*. México, México, Fondo de Cultura Económica, 1999. Pág. 17.

autora no podría negar las afirmaciones de Altbach, cuando señala que el principal medio de comunicación internacional en las publicaciones, los libros, conferencias y discursos académicos es el inglés; como tampoco desdeñar los datos de investigaciones recientes que hablan de que aproximadamente el 75 % de las interacciones realizadas por Internet se realizan en dicho idioma.

¿Cómo insertarse en el mundo globalizado del conocimiento sin manejar dicho idioma y sin renunciar, para ello, a nuestra propia identidad lingüística? Una pregunta similar surge al momento de incorporar la informática como un medio adicional al actual concepto de alfabetización. Su uso parece inexcusable, se estima que en los próximos años quién no sea capaz de operar una PC podrá ser considerado un analfabeto funcional. Pero ¿Es posible obtener las considerables ventajas para el desarrollo del conocimiento académico que nos proporcionan: las comunicaciones rápidas, las bases de datos, etc. sin perder la propia identidad y preservando nuestra intimidad? El tratamiento que García Canclini nos propone para el caso de los mass media, es viable de ser aplicado a esta cuestión, a pesar de que el propio Bill Gates nos advierta que “La gente es algo ingenua acerca de cuantos datos hay acerca de ella en los medios electrónicos. Algunos países emiten smart cards con memoria que contienen toda información sobre el titular. Se usan para votar, solicitar prestaciones médicas, identificarse en el banco, etc.”¹⁰¹

En este especial terreno, parece tener mayor vigencia que nunca aquél título acuñado por Umberto Eco que decía ¿apocalípticos o integrados? Sin embargo, un aporte interesante para encontrar una salida al extremismo al cual nos obliga esa pregunta de Eco podría surgir de comprender que “... la alfabetización –como sostiene Giroux– no se reduce a la práctica de aprender a leer, escribir o desarrollar técnicas auditivas. (A las cuales podríamos agregar, dadas nuestras preocupaciones: los códigos visuales e informáticos y la competencia en lengua extranjera). Como parte de una política más amplia de la diferencia, la alfabetización también permite concentrarse en la importancia de reconocer que el significado no es fijo y que saber leer y escribir significa entablar un diálogo con los múltiples lenguajes, discursos y textos que hablan a partir de historias, lugares y experiencias distintas”¹⁰².

Esta capacidad de realizar múltiples lecturas y realizarlas desde contextos diferentes son algunas de las características de los profesionales reflexivos, a los que aludiremos en el próximo capítulo.

Los procesos de construcción de nuevas identidades

Otro nuevo elemento a considerar en las curriculas universitarias se deriva de los procesos que podrían denominarse: construcción de nuevas identidades. Estas transformaciones en los modos de entender la diversidad cultural plantean la aparición de formaciones culturales que, o bien permanecían relegadas o bien no habían llegado a constituirse como tales. Entre los casos más significativos está la problemática del género, o más precisamente del proceso de emancipación femenina. Otras expresiones de los cambios culturales que estamos enunciando implican a las minorías étnicas y sexuales, los sectores socialmente marginales, las nuevas religiones o el reverdecer de los fundamentalismos religiosos tradicionales (tal el caso del islamismo en el mundo árabe) y a grupos muy específicos como el caso de los discapacitados. Compatibilizar igualdad

¹⁰¹ GATES, B. en: *Bill gates, el hijo de Kennedy*. Buenos Aires, Revista La Nación. 1997.

¹⁰² GIROUX, H. y FLECHA, R. Op. Cit. Pág. 13.

de oportunidades con respeto a la diversidad se convierte en un desafío del nuevo siglo, porque igualdad no debe ser nunca sinónimo de unificación, ni de borrar las particularidades de lo diverso. Porque como bien señala Habermas “ Mis consideraciones se enderezan a la tesis de que la unidad de la razón solo permanece perceptible en la pluralidad de las voces”¹⁰³.

El impacto en la transformación de los sistemas de ideas y creencias

Todo lo expuesto en este apartado nos sirve para ilustrar el impacto que los cambios y las mutaciones que vive nuestro sistema mundial producen en los sistemas de ideas y creencias. En su interesante trabajo ya citado, Pérez Lindo describe como las transformaciones en estos sistemas implican cambios en los niveles de la cosmovisión, los modelos culturales, los paradigmas científicos, los modelos de pensamiento, las ideologías y las creencias. “Para el público en general la turbulencia de las ideas y creencias resulta desconcertante –afirma dicho autor–. Muchos intuyen que el fenómeno se vincula con las transformaciones de las sociedades actuales (...) La crisis de las ideologías, el fin de la modernidad, el derrumbe de Estado Benefactor, el fin de la idea de progreso, del Estado-Nación, son temas que han penetrado en la opinión pública y que han suscitado numerosos debates académicos.”¹⁰⁴ La incidencia de todas estas transformaciones no pueden ser obviadas al revisar nuestras currículas frente a los desafíos del nuevo milenio.

Los ritmos y la velocidad de los cambios

Pero a todos los fenómenos descriptos precedentemente se suma un elemento adicional consistente en la aceleración de los ritmos y la velocidad con que se producen de los cambios, y que sorprenden a las estructuras académicas con una marcada lentitud en las respuestas. La necesidad de programar desde una perspectiva de flexibilidad y adecuación curricular permanentes pueden contribuir a la posibilidad de construcción de un curriculum versátil, capaz de readaptarse permanentemente a las cambiantes demandas de los tiempos presentes y futuros, ya que resulta impensable concebir que los cambios, en el futuro mediato e inmediato, serán menos rápidos y exigentes que los actuales.

Tal como afirma la UNESCO “Los cambios profundos en el progreso, la producción, la difusión y la aplicación de los conocimientos –de los que la educación superior es parte integrante– también exigen renovación y reforma. El ritmo sin precedentes de expansión de las actividades científicas exige poner al día los planes y los programas educativos, más flexibilidad a las estructuras organizativas y una mejor comprensión de los aspectos económicos y éticos de las actividades científicas. El progreso de las ciencias y un mejor conocimiento de los procesos de aprendizaje también conducen al cambio y a la innovación en la educación superior.”¹⁰⁵

Asumir todos estos desafíos, implicará proponer un curriculum diferente y cuya implementación resultará inviable sin un modo particular de desempeño del rol docente, modalidad que desarrollaremos en el próximo capítulo.

¹⁰³HABERMAS, J. citado en GIROUX, H. y FLECHA, R. Op. Cit. Pág. 187.

¹⁰⁴PÉREZ LINDO, A. Op. Cit.(1995. b) Pág. 3.

¹⁰⁵UNESCO. *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*. París, 1995. Pág. 49.

LA DESIGUALDAD ESCOLAR: FORMAS DE NATURALIZACIÓN DE LOS DISCURSOS Y LAS PRÁCTICAS

Carina Kaplan

La pregunta que traza mi oficio de investigadora es la que se refiere a si es inevitable la desigualdad, si la injusticia social y educativa es una cuestión de la fatalidad. Los debates en torno a la desigualdad social y escolar han estado presentes a lo largo de la historia de la teoría social, pero lo cierto es que hoy adquieren una singular dimensión y resignificación en un contexto social de agudización y ampliación de los mecanismos y procesos de selectividad, fragmentación, desafiliación, violencia y exclusión. Dar cuenta de un modo relacional de las condiciones de necesidad y de libertad implica asumir como punto de partida una comprensión dialéctica del par biología-sociedad, en contraste con las posiciones reduccionistas y dualistas de los reemergentes determinismos.

La intención de este trabajo es la de ensayar una serie de reflexiones vinculadas con los aportes de investigaciones que hemos venido desarrollando desde el campo socioeducativo y que arrojan indicios para examinar la génesis y el devenir de discursos y prácticas, creencias e imágenes, acerca de los procesos de desigualdad que están más o menos legitimados desde la escuela.

Cierto discurso, que cobra cada vez más adhesión en el pensamiento social, argumenta la cuestión de las desigualdades sociales sobre la base de cualidades individualizantes, llámense éstas “inteligencias”, “talentos”, “genes”, “facultades innatas”, “dones”. Entre otros, es Pierre Bourdieu quien constata que la fuerza de estos discursos estriba en que se basan en una especie de neodarwinismo social cuya ecuación simbólica plantea que los mejores y los más brillantes son los que triunfan, mientras que los inferiores fracasan debido a una supuesta propia naturaleza. La línea divisoria entre perdedores y ganadores está situada en el orden de las capacidades propias, en muchos casos en virtud de ser inteligente o de carecer de esa propiedad considerada como intrínseca al individuo, o sobre la base de los méritos y des-méritos individuales o familiares, presuponiendo un mundo social que ofrece igualdad de oportunidades.

Precisamente, la lógica del mercado que se impone sobre los bienes simbólicos asume que los éxitos y fracasos sociales son exclusivamente productos de competencias y estrategias individuales o familiares, justificando así los privilegios. El mérito y la inteligencia, bajo esta lógica de valor y disvalor en el mercado simbólico, permiten avalar teóricamente los privilegios sociales, transmutando las desigualdades sociales en diferencias entre naturalezas humanas a-históricas. Sostengo la hipótesis de la existencia de una mercantilización de la inteligencia, donde las capacidades humanas y los concomitantes trayectos sociales son medidos, distribuidos y legitimados sobre la base de este atributo considerado como cualidad en sí: inteligencia emocional, inteligencias múltiples, inteligencia exitosa, inteligencia digital. La interrogación sociológica que formulo es la referida a por qué, en contextos de creciente miseria social, se multiplican las inteligencias y a qué funciones sirve esta proliferación. En el fondo, acompaño los

análisis críticos al racismo biológico¹⁰⁶ en especial aquellos cuestionamientos a los usos de la categoría de “naturaleza humana” que obturan pensar en el cambio.

Con renovadas operaciones discursivas y prácticas discriminatorias, la ideología meritocrática se ve reforzada a través de mecanismos cada vez más refinados, más sutilmente eufemizados¹⁰⁷. Al neutralizar la cuestión de fondo, la de la desigualdad en la distribución del poder, en ciertos discursos y perspectivas se hace pasar por diverso aquello que es desigual. Estoy pensando en cómo a la cualidad de “pobre” se la connota como atributo de “diversidad”, para dar un caso que es cada vez más evidente; esto es, las notas características de la “cultura de la pobreza” se transmutan en cualidades intrínsecas de la persona o grupo.

La fuerza de ciertas creencias e imágenes sociales radica en su poder de naturalización. Las categorías con las que se piensa lo social, así como los criterios de distinción que operan allí, se presentan con total obviedad, contribuyendo al olvido de su génesis socio-histórica. Es en este punto donde los límites entre ciencia e ideología, o entre el conocimiento científico y el conocimiento de sentido común, configuran un entramado complejo en los procesos de hegemonía. Por si hiciera falta precisarlo, no estoy desconociendo aquí las innegables diferencias entre los sujetos; lo que estoy intentando develar es cómo ciertas tesis refuerzan y tornan necesario, en el sentido de inapelable, un orden social injusto y desigual al encontrar formas de legitimación en ciertas perspectivas sobre la diversidad humana y social.

La construcción social del “alumno”

Lo posible y lo probable son arena de lucha simbólica en el campo escolar. La institución escolar se debate entre el marcar y el des-marcar. Marca y destino se atraen y se resisten a la vez. Las fuerzas a favor y en contra de lo implacable están siempre presentes en el juego que se juega en la escuela. La fatalidad y la esperanza son fuerzas que se ponen en tensión en las experiencias sociales y escolares. Los actos de nominación establecen los límites o constricciones y, a la vez, las expectativas.

Nominar a las infancias y juventudes desprotegidas y pensarlas desde la escuela representa una innegable responsabilidad social en la medida en que en nuestras sociedades latinoamericanas y, particularmente, en el contexto nacional la pobreza se ha extendido cuantitativamente a la vez que se ha ampliado la base de población atravesada por sus condicionamientos. Se trata de individuos y grupos que conforman mayorías que, aunque de manera aparentemente paradójica, son minoritarias debido a su carácter subalterno en el espacio social. Acentuamos aquí la existencia de unas mayorías minoritarias, lo cual podría resultar estadísticamente inconsistente, pero no resulta así si hacemos intervenir la mirada desde las relaciones de poder donde los menos resultan ser los más.

Frente a la miseria material y moral, son los agentes escolares quienes tienen que cumplir funciones denominadas “sociales”, es decir, compensar los efectos y los despojos más intolerables de la lógica de mercado excluyente; ello sin disponer de todos los recursos necesarios ni la preparación profesional específica. Al mismo tiempo que

¹⁰⁶ Sigo de cerca la perspectiva crítica frente al determinismo biológico y su emparentamiento con la Nueva Derecha, expresada en: Lewontin, R. C.; Rose, S. y Kamin, L. J., en: *No está en los genes. Crítica del racismo biológico*.

¹⁰⁷ Esta cuestión ha sido abordada en: Alcántara, Aixa; Fainsod, Paula; Gluz, Nora y Kaplan, Carina, “Determinismos, innatismos, racismos: rostros de la exclusión educativa”, en: revista *Espacios de crítica y producción*.

afrontan esta noble misión de enfrentar el sufrimiento social, se sienten en muchos momentos abandonados, liberados a su suerte y hasta desautorizados en sus esfuerzos en el marco de un Estado que desprotege. Más aún, formando ellos mismos parte de la mano izquierda del Estado –parafraseando a Bourdieu–.

Por su parte, los estudiantes atravesados por la exclusión luchan por rechazar el único futuro que ven posible, el que viven usualmente como inexorable. Al mismo tiempo, lo cierto es que la permanencia y la continuidad en el sistema no les garantizan superar el efecto de destino de los estigmas con los que a veces son marcados. Existe un doble juego o una tensión entre los mecanismos de inclusión y relegación de los sectores excluidos, con la advertencia necesaria de que quienes están incluidos en la escuela pueden ser también objeto de juicios condenatorios de matriz excluyente. A la fuerza simbólica expresada en la firme voluntad de muchos docentes de sacar adelante a los alumnos y, sumada a esta, la lucha de los alumnos por superar sus propios destinos anticipados, se les opone una fuerza contraria evidenciada en prácticas discriminatorias, inconscientes en sentido sociológico muchas de ellas.

En definitiva, estar adentro no representa una condición suficiente para estar incluido ni para ser nominado con sentidos de subjetivación. Pero no es menos cierto el hecho de que al estar adentro, formando parte de la institución escolar, se verifica que el participar de la lucha cotidiana y de la negociación de significados puede tender a abrir nuevos “posibles simbólicos”. Es imprescindible entender que el espacio social es constitutivamente arena de luchas y, por ende, necesariamente prefijado y contingente a la vez. Allí donde todo parece determinado por las condiciones de la miseria y otras formas de la violencia estructural, existe un territorio de incertidumbre. Aun a sabiendas del peso de las determinaciones más brutales que se ciernen sobre la experiencia social de los sujetos, esos mismos condicionamientos estructurales pueden transformarse en condiciones de posibilidad de destinos no fabricados de antemano.

Seguramente, entonces, tiene razón de ser el sentido de hacer el esfuerzo por comprender a los alumnos en un proceso social más amplio, como modo de contribuir a la humanización robada por los procesos de violencia estructural que tiñen el mapa societal, así como por los mecanismos excluyentes en el interior de la estructura y de las prácticas escolares. En este escenario, la pregunta que se hace necesaria, entonces, es: ¿quiénes son estos sujetos? Los tipos de respuesta permitirán discutir ciertas posiciones tácitamente presentes en el lenguaje que nombra al “alumno pobre”, al que intentaremos “mirar” en este trabajo.

¿Por qué detenernos en los modos de nominación de la pobreza y más particularmente del “alumno pobre” en la institución escolar? El poder estructurador del lenguaje es innegable en los campos sociales más diversos. Las palabras y los nombres contienen esa capacidad de prescribir bajo la apariencia de describir, así como también la de denunciar bajo el disfraz de enunciar¹⁰⁸. Los actos de nominación / clasificación escolar tienen como efecto que cada uno conozca sus límites y, por ende, auto-delimita el espectro de sus expectativas y estructure sus trayectorias. Los criterios implícitos del juicio escolar respecto de los alumnos se expresan en apreciaciones y en la sanción en cifras (nota), pero el objeto de estas dos formas de evaluación lo constituye el origen social y cultural de los alumnos, asegurándose así una correspondencia muy estrecha entre la clasificación de entrada y la clasificación de salida sin nunca conocer –

¹⁰⁸ En Bourdieu, Pierre, “Describir y prescribir. Notas sobre las condiciones de posibilidad y los límites de la eficacia política”, en *Fahrenheit 450*.

oficialmente, institucionalmente- los principios subyacentes de la clasificación social¹⁰⁹. Dicho esto, también es necesario afirmar que aun las máquinas más ajustadas son hasta cierto punto imperfectas e impredecibles en su funcionamiento.

El ser “alumno” es un ser percibido y cargado de expectativas. Los actos de nominación dirigidos a él pueden tener un correlato fuerte en su autovalía. Al mismo tiempo, los sujetos de la educación luchan por superar las condiciones de su escolarización. No se trata, por ende, de victimizar a los sujetos nominados; en todo caso, se trata de interpretar los contornos tácitos de los actos de nombramiento, oficiales y cotidianos, para contribuir a contrarrestar a aquellos de tinte estigmatizante. Tipificar a los alumnos como “pobres / no pobres” no es mero acto clasificatorio que opera como instrumento de conocimiento descriptivo del otro, sino que, más bien, puede operar como categoría sociopolítica de exclusión en la escuela.

Entonces, sostenemos que es preciso reconstruir la lógica de los actos de clasificación y la estructura de las categorías clasificatorias más recurrentes respecto de los alumnos. Hemos observado en nuestras indagaciones que la percepción habitual de los docentes sobre el éxito o fracaso tiende a naturalizar las diferencias que surgen de la apropiación diferenciada de un capital cultural, atribuyéndolas a causas naturales (“capacidades innatas”, “no le da para las matemáticas”, “no nació para el estudio”, “no le da la cabeza para estudiar”) o al medio familiar cosificado (“de un padre obrero, se espera un hijo obrero” o bien el argumento que sostiene que el fracaso escolar de un niño depende del padre, quien es portador de una historia escolar de fracaso).

En ambos tipos de argumentación existe un denominador común y es que el fracaso escolar se percibe como “hereditario”. En la creencia del docente suele haber un desconocimiento de las condiciones simbólicas de producción de sus juicios de valor. Más aun, en la vida cotidiana escolar, las clasificaciones producidas respecto de los estudiantes tienden a hacerse olvidar como tales, en tanto son generadas y a la vez son generadoras de las prácticas educativas¹¹⁰.

En tal sentido, cooptada por mecanismos habituales de nominación, puede suceder que la hipótesis fuerte de capital cultural, que representa un diagnóstico sociocultural acerca de la desigual distribución de los bienes simbólicos, pierda su fuerza crítica y alternativa con relación a otras explicaciones tradicionales sobre el fracaso escolar. Estas últimas se ofrecen como veredictos condenatorios y argumentan como herencia natural –familia heredada, inteligencia heredada, fracaso heredado– aquello que es un producto sociohistórico.

El “alumno pobre” ¿puede escapar a su destino?

El universo de los posibles o expectativas referidas a los estudiantes se va restringiendo conforme se acrecienta el peso de las oportunidades materiales y simbólicas en las que se producen las carreras sociales. A la vez, es el enmascaramiento de las condiciones en que se producen estos juicios referidos a los estudiantes el que dota de la eficacia real a la acción de distinción social. Los parámetros que establecen las virtudes escolares son el producto de un proceso sociohistórico de determinación que ha quedado encubierto

¹⁰⁹ Ver: Kaplan, Carina y Meschiany, Talia, "Representaciones sociales y trayectorias en el campo educativo. Aportes para una novedosa dimensión en investigación", revista *El Cardo*, año 3, N° 6, págs. 68 -73.

¹¹⁰ Ver: Castorina, J. A. y Kaplan, C., “Las representaciones sociales. Problemas teóricos y desafíos educativos”, En: Castorina, J. A. (comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, págs. 9-27.

por la misma lógica de los procesos sociales. Podemos concebir, entonces, a las clasificaciones y categorías que reproduce y produce la escuela como el resultado de luchas y conflictividad social que subyacen a la ficticia naturalidad con que se presentan en la cotidianidad de su existencia. Las distinciones a partir de las cuales se establece una división de los alumnos incorporaron, ya desde su génesis, cualidades y virtudes no exclusivamente escolares sino también sociales, laborales, y de otras esferas. Por ello, no es de extrañarnos cómo, en el caso del sistema educativo argentino, ya desde fines del siglo XIX y principios del XX (Puiggrós, 1990)¹¹¹, el afán clasificatorio de la masa escolar y la taxonomización de los grupos sociales se transformaron en las preocupaciones científicas que marcaron el pensamiento nacional de la época, el cual presenta continuidades y también rupturas en su devenir.

Las cualidades con las que se tipifica a los estudiantes, por tanto, nunca pueden ser tratadas como atributos en sí. Por el contrario, su carácter relacional es el que permite examinarlas en su dimensión sociohistórica de construcción. La lucha simbólica por estas divisiones entre los alumnos hace interpretarlas como fuertemente sedimentadas a la vez que contingentes. Pensar a la escuela como un espacio de lo posible, adjudicarle la capacidad de torcer destinos que se presentan como inevitables, presupone superar las funciones que tradicionalmente se le han adjudicado¹¹². Ello no significa pararse en una posición optimista pedagógica, sino asumir que, junto con las funciones más estudiadas de reproducción del orden social, la escuela tiene un papel de transformación. Significa que, junto con las determinaciones que delimitan las trayectorias estudiantiles, existen márgenes de libertad para forzar esos límites, que son preexistentes a la escuela y que ésta los hace más o menos suyos. Las trayectorias educativas están, entonces, atravesadas por un grado de condicionamiento objetivo innegable a la vez que se cargan de sentidos y prácticas de carácter plural en la vida cotidiana de las instituciones educativas. En cada acto de inclusión o exclusión escolar, en cada acto escolar de nominación, los límites objetivos y las esperanzas subjetivas se tensionan en las escuelas democráticas. Es en esta tensión donde el docente individual y colectivo tiene su mayor capacidad de reproducción y a la vez de transformación. Superando esta tensión, lo implacable se puede tornar probable; es decir, se abre la posibilidad de que otro destino se produzca. Así, aquellas trayectorias estadísticamente improbables se tornan en destinos posibles.

Tal como anticipamos, uno de los nombres propios con el que se designa a los alumnos en el inicio mismo de su escolarización, y que se ha vuelto bastante habitual, es el de “pobre”. En contextos de exclusión, este atributo puede aparecer bajo un manto de obvedad, como un juicio o calificativo que no hace más que poner en palabras lo que es una evidencia insoslayable. Sin embargo, dejo planteada aquí la inquietud de que sospecho de lo obvio porque, a mi entender, el nombrar a los alumnos como “pobres” no es una expresión inocua. Vale la pena insistir en que nombrar no es jamás una operación inocua; sobre todo, si el poder de nominación emana de una instancia jerárquica superior, de una figura legitimada y autorizada socialmente. El docente (incluyendo en la categoría de “docente” a todos aquellos actores de la práctica escolar) sigue representando, por acción u omisión (y a pesar de las hipótesis escatológicas sostenidas sobre una suerte de “fin de la escuela”), un lugar simbólico importante en los procesos de subjetivación. La institución escolar, aun con sus crisis de sentido, o

¹¹¹ Puiggrós, A., "Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)", *Historia de la Educación en la Argentina*, Tomo I.

¹¹² Esta posibilidad simbólica de la escuela de superar las profecías de fracaso la hemos tratado en: Gluz, N.; Kantarovich, G.; Kaplan, C., "La autoestima que fabrica la escuela", en: *La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión, colección Ensayos y experiencias*.

precisamente por ello, tiende en muchos casos a la humanización, pero también a la destrucción de los sujetos, y el docente es un actor clave en este péndulo.

Lo que está en juego es la constitución de la autoestima social de los alumnos en la institución escolar, en el sentido de que consideramos que ellos están continuamente abocados a adoptar una imagen de sí mismos y de su propio rendimiento escolar, adoptando el punto de vista de la escuela en tanto que espacio social autorizado.

El nombre de “pobre” que identifica al alumno visibiliza sus condiciones sociales y, a la vez, oculta tras él sus sentidos implícitos, inconsciente desde el punto de vista sociológico. “Asistido estatal”, “becario”, “alimentado en el comedor comunitario”, “de padres beneficiarios de planes sociales”, son todas estas adjetivaciones que se asocian a la representación simbólica del “pobre”, en un intento de la escuela por dar cuenta de la grande y la pequeña miseria de los alumnos que innegablemente ya conforman las mayorías¹¹³. Al mismo tiempo, mencionemos que estos atributos que se asignan a los alumnos -tales como “beneficiarios de prestaciones sociales”, “subsidiados económicamente”, “asistidos comunitariamente”, “becarios escolares”- comprometen otras imágenes, si tenemos en cuenta que existen universos sociales como la escuela, en los que la presencia o búsqueda del beneficio estrictamente económico está desaconsejada por normas explícitas o bien por imperativos tácitos¹¹⁴. Echando un vistazo de reojo al diccionario, es interesante observar cómo aparecen dos tipos de sinonimias con relación a la categoría de “beneficio”. La primera alude a un favor, una gracia, un servicio, un bien; la otra se asocia a una utilidad, provecho, ganancia, fruto, utilidad, rendimiento.

Numerosas investigaciones, enmarcadas muchas ellas en la disciplina de la sociología de la educación, ponen en evidencia las implicancias simbólicas de las políticas focalizadas para la población destinataria. En todo caso, esto es arena de saludable debate. Nos interesa destacar especialmente uno de los efectos posibles de estas políticas: el riesgo de estigmatización y *ghettización* de los beneficiarios y el consecuente impacto mediatizado en su subjetividad.

A partir de estos procesos de estigmatización (Goffman, 1989), ciertas características se presentan como indeseables, produciendo en la mayoría de los casos situaciones de discriminación y diferenciación social. Se construye una teoría “racional” del estigma a través de la cual se explica la superioridad - inferioridad de los individuos. Al designarlo como “pobre”, lo cierto es que la condición de pobreza puede ser tratada como nota esencial del alumno y, como en muchos casos, operar como una marca de calidad negativa. Complementariamente a esta asignación, el sujeto se autopercibe como intrínsecamente pobre. La pobreza individualizada e individualizante –que no es lo mismo que la denuncia de la condición sociohistórica de la pobreza de ciertos individuos y grupos- aparece como el primer término de la relación con la escuela y como si se tratara de una nota esencial de su personalidad social, operando como una suerte de carné de identidad originario despojado de su matriz sociohistórica.

Mi hipótesis es que la división de los estudiantes conforme al dualismo entre “pobres” y “no pobres” refuerza un sistema de oposiciones homólogas a las taxonomías sociales. La pobreza unifica y separa a la vez; se afirma esta cualidad como predominante y se descartan otras. Reúne a los iguales y los opone a los otros, permaneciendo enmascarado, tras el discurso y las prácticas individualizantes, este carácter relacional

¹¹³ Para un desarrollo exhaustivo de las implicaciones de los programas de becas en la vida cotidiana escolar ver Gluz, N., "Trayectoria educativa y pobreza en contextos de asistencialismo. La construcción socio-educativa del becario", tesis de Maestría.

¹¹⁴ Esta cuestión está tratada en: Bourdieu, P., *Meditaciones pascalianas*.

de las formas dicotómicas de adjetivación que están detrás de las visiones y divisiones del mundo de los alumnos. El carácter implícito de este tipo de juicios escolares es una de las condiciones que acentúan su fuerza. El problema y el consiguiente desafío radica, entonces, en develar cuál es el parámetro que se utiliza para estas comparaciones y a qué fines sirven.

En un plano mucho más postergado que la de “pobre”, aparece la identidad del ser niño o adolescente, joven o adulto, y más lejanas aun otras tantas identidades posibles de intervenir en el intento de aprehender institucionalmente a una persona. La pobreza se transforma en una marca de calidad. Aquí hay un punto central que consiste en examinar esta ecuación, en la que se ven invertidos los términos de esta relación. La identidad de infancia o adolescencia es anterior a la identidad de alumno, aun aceptando que está siendo robada la infancia para los sujetos que sufren cotidianamente la miseria. Pero lo llamativo es que la infancia escolarizada es pensada como intrínseca a las prácticas escolares. Es como si se negara la condición de infancia o adolescencia que es anterior a la escuela.

Otro riesgo, no excluyente de los descriptos hasta aquí y que insinué al comienzo de este ensayo, consiste en pensar a la pobreza como un atributo que traza las diferencias, abordadas como diversidades, entre los niños y jóvenes. Quiero decir con ello que es preciso advertirnos respecto del hecho de que se equiparan, en ciertos discursos, la desigualdad, la exclusión, la pobreza con la diversidad, como si se tratara de términos prácticamente equivalentes. No es lo mismo desigualdad que diversidad; aunque en muchos casos se entrecrucen. Quiero enfatizar con esta falta de equivalencia que la condición social de pobre que atraviesa al alumno y a su familia no es una característica de su diversidad humana o social, aun cuando en ciertos discursos así aparezca. El término de “diversidad” tiene un uso suficientemente polisémico y ambiguo como para facilitar esta aparente confluencia de significados.

A esta altura de la argumentación, lo que queda evidenciado es que, a través de estos sutiles mecanismos, el alumno “pobre” se instituye como una identidad socialmente asignada casi exclusivamente por ese nombre propio. Las políticas sociales, justamente, oficializan esos modos de clasificación. Los ritos de nominación sucesivos, a través de los cuales se elabora una identidad, efectuados bajo el control y con la garantía del Estado, desarrollan una descripción oficial de esta especie de esencia social. El orden social se instituye a través del nombre propio. Las diferencias oficiales que producen las clasificaciones escolares tienden a engendrar o reforzar diferencias vinculadas con el volumen y la estructura de los distintos tipos de capital, al producir en los individuos clasificados / nombrados la creencia, colectivamente reconocida y sostenida, en las diferencias, y al producir, asimismo, de esta forma, las conductas destinadas a acortar la distancia entre el ser real y el ser oficial.

Como contraparte de estos mecanismos de refuerzo, los sujetos negocian y luchan en este juego social de la nominación; desde luego, con poderes desigualmente distribuidos. No es azaroso, entonces, que los teóricos críticos analicen a las escuelas en una doble forma: como mecanismos de clasificación en el que grupos seleccionados de estudiantes son más o menos favorecidos en función de su raza, clase, género, pertenencia étnica y, al mismo tiempo, como agentes para dotar de poder social e individual.

Lo cierto es que los nombres operan como categorías sociopolíticas¹¹⁵. Esta premisa teórica de la que parto hace que dude muchas veces cuando se me consulta acerca de las tentativas de fabricar una suerte de pedagogía de la pobreza, o una especie de teoría de la práctica escolar acerca de individuos y grupos de pobres. Una respuesta válida, a mi entender, y aun con todos los debates internos y desafíos pendientes, es la de la pedagogía crítica que se propone habilitar a los desposeídos y emprender la lucha por la eliminación de las condiciones que producen el sufrimiento social. Otra forma bien distinta a la de la pedagogía crítica es la de dar respuesta a partir de la naturalización de las infancias y juventudes pobres tras una reflexión pretendidamente pedagógica que se justifica en una suerte de identidad en sí del alumno pobre. De este modo, enseñar al pobre requeriría de la oficialización de un currículo y de prácticas para el estudiantado pobre. Lograr una comprensión de las condiciones sociales de la pobreza que atraviesan la escolarización del niño no es sinónimo de fabricar un “alumno pobre”, ni una pedagogía específica que lo aborde.

Si se alcanzara esta última reflexión, pretendidamente pedagógica, se describirían exhaustivamente, como en un ingenuo aparente acto de conocimiento, las condiciones sociales objetivas de la pobreza y las subjetividades consiguientes en términos de gestos, postura, ademanes y porte; y también de mentalidades. Se correría el riesgo de cristalizar la condición estudiantil de la pobreza, transformándola, a la vez, en una auto-atribución inevitable. El fatalismo de la pobreza puede instalarse si consideramos como opción válida el “disecar” las cualidades del “niño pobre” en una suerte de naturalismo de la pobreza. Por esta razón es que el punto de partida que asumo es que la pobreza no es una condición sustancial del alumno, no forma parte de su naturaleza humana. Y como corolario de esta premisa inicial, tampoco marca un sino inevitable¹¹⁶.

“Pobre” y “no inteligente”: ¿dos partes de un mismo constructo?

La investigación socioeducativa ha avanzado en las últimas décadas en la comprensión de una dimensión de las trayectorias educativas, la de las categorizaciones / adjetivaciones o actos de nombramiento / distinción respecto de los estudiantes y sus efectos en la producción de la desigualdad educativa. El intento que persiguen tales estudios empíricos consiste en dar cuenta de las clasificaciones que los docentes producen cotidianamente en sus juicios sobre los alumnos, de modo tal de desocultar las funciones sociales de ese sistema de clasificación que opera al modo de un conocimiento práctico. Una de las hipótesis centrales que asume esta línea de investigación plantea que los juicios de los docentes están mediatizados por el origen

¹¹⁵ Actualmente, y siguiendo la misma línea de investigación, estamos indagando en los discursos y prácticas naturalizadas sobre alumno violento, ello en el marco del Proyecto PICT (17339) ÁgViolencias en la escuela media: sentidos, prácticas e instituciones, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA y financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica – SECyT - Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación.

¹¹⁶ He utilizado para pensar esta cuestión varios elementos de dos estudios empíricos del Programa de Sociología de la Educación (IICE/UBA), base de dos tesis de maestría que he dirigido, que profundizan sobre la relación entre desigualdad y trayectorias estudiantiles. Ambas producciones contienen resultados significativos que permiten poner en cuestión ciertas formas de naturalización de la pobreza: Fainsod, P., "La construcción de la subjetividad en la escuela media. Un estudio sobre las trayectorias escolares de alumnas embarazadas y alumnas madres de sectores populares", tesis de Maestría, aprobada en 2002; Gluz, N., "Trayectoria educativa y pobreza en contextos de asistencialismo. La construcción socio-educativa del becario", tesis de Maestría, aprobada en 2004.

social de los educandos, las características étnicas, la cuestión del género. Hay una matriz sociocultural en estado implícito detrás de estas apreciaciones de apariencia neutral y exclusivamente escolar¹¹⁷. Cabe destacar que este sistema de clasificación es objetivado en las instituciones. Producidas por la práctica de generaciones sucesivas, en un tipo determinado de condiciones de existencia, estos esquemas de percepción, de apreciación y de acción, que se adquieren por la experiencia y se ponen en ejecución en estado práctico, funcionan como mecanismos concretos a través de los cuales las estructuras objetivas que los producen tienden a reproducirse. Esta operación de alquimia social confiere a las palabras su eficacia simbólica, su poder de actuar en forma duradera sobre la realidad / vida de los sujetos.

Si nos detenemos en el sentido práctico que adquiere el constructo de “inteligente” en el ámbito de la institución educativa, vemos que el docente no sabe, me refiero a que no reconoce conscientemente, que su sentido común define a la inteligencia del alumno a los fines de dar un veredicto sobre su rendimiento de mayor o de menor excelencia y en función de las exigencias escolares más o menos implícitas. Las hipótesis surgidas del análisis de las entrevistas aplicadas a docentes en diversas investigaciones que desarrollo impulsaron el análisis centrado en este atributo frecuente con el que se califica a los alumnos: el de la inteligencia. El interrogante que guió la búsqueda se resume en la siguiente inquietud: cuando el maestro atribuye al alumno la característica de “inteligente” o “no inteligente”, ¿la significa como una propiedad inmodificable, innata, dada, o bien se refiere a una cualidad modificable, construida? De acuerdo con la respuesta a este interrogante será diferente el lugar que se le asigna a la escuela en la producción de las experiencias y trayectorias¹¹⁸. Al mismo tiempo, la inteligencia no escapa a las formas de taxonomización social que se disfrazan de típicamente escolares, entre otras formas, homologando aprendizaje con inteligencia.

En una de las líneas de investigación en la que he venido trabajando, abordo la dimensión de las representaciones sociales, juicios y expectativas escolares de los docentes respecto de los alumnos, y sus consecuencias sobre el desempeño escolar y sobre las trayectorias educativas y sociales que estos estudiantes alcanzan. A través de esos juicios, los estudiantes construyen una imagen acerca del arco de sus posibilidades, van configurando una idea acerca de su propia valía escolar y una conciencia de sus propios límites¹¹⁹.

Particularmente, analizamos las nociones de los docentes sobre la inteligencia de sus alumnos, considerando que históricamente la inteligencia ha constituido un atributo de distinción social y escolar, y retomando las consideraciones que Bourdieu expone en “el racismo de la inteligencia”. El eje de la argumentación consiste en ponerla en cuestión como una cualidad esencial o natural del individuo, sacando el velo a las premisas de la ideología de los dones naturales o de las dotes innatas, las que inscriben las diferencias en las personas como si se tratara de dos variedades distintas de la especie humana: los “inteligentes” poseerían un “órgano de comprensión” negado a los otros. Esta visión coincidiría con un pensamiento social muy extendido, expresado en refranes tales como “lo que natura non da, Salamanca non presta” o “el que nace para pito nunca llega a corneta”.

¹¹⁷ La referencia obligada sobre esta cuestión es el clásico trabajo de Bourdieu, P. y Saint Martin, M., “Las categorías del discurso profesoral”. En: *Propuesta Educativa*.

¹¹⁸ Las investigaciones que sirven de base a estas reflexiones han sido publicadas como: Kaplan, C., *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen* y Kaplan, C., *La inteligencia escolarizada*.

¹¹⁹ O lo que Bourdieu plantea como “el sentido de los límites”. En: Bourdieu, Pierre, *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*.

Las tipologías de la inteligencia, específicamente las basadas en el cociente intelectual y muy presentes en las prácticas escolares sobre todo a partir de la década del '60, son cuestionadas en las últimas décadas por Gould (1997). No nos detendremos aquí en la crítica a los test de inteligencia, pero sí en poner en evidencia la correspondencia entre el auge de estos instrumentos con las tesis centrales de las teorías neoliberales del capital humano. La crítica radical que plantea Gould se dirige a los recientes estudios elaborados en el ámbito de los países centrales, que remiten al problema de la apropiación desigual del conocimiento en nuestras sociedades en función de argumentos deterministas-biologicistas centrados en las características genéticas de los individuos y la naturaleza de la inteligencia. Esta crítica la retoman en Inglaterra, muy recientemente, Lewontin, Rose y Kamin, en *No está en los genes. Racismo, genética e ideología*, argumentando precisamente en contra de las corrientes que plantean como causa del fracaso social de los individuos y los grupos a factores ligados a su naturaleza humana.

Juicios sobre la inteligencia como veredictos escolares

En la investigación que sirve como base para nuestras reflexiones¹²⁰, hemos encontrado convergencias entre las perspectivas hereditaristas sobre la inteligencia de algunas teorías contemporáneas (que para ciertos autores forman parte del paradigma del determinismo biológico: frenología, antropología criminal de raigambre lombrosiana, ciertos enfoques psicométricos y aun las teorías madurativas del desarrollo intelectual), y algunas de las representaciones innatistas de los docentes. Ambas perspectivas, a pesar de las diferencias en cuanto a su grado de explicitación y a sus propósitos, comparten una naturalización de la inteligencia cuyos efectos son similares.

Básicamente, el común denominador consiste en atribuir como causa del fracaso educativo al déficit intelectual del niño en tanto determinado exclusivamente por el orden biológico. Se confunde una correlación posible entre cualidades intelectuales del alumno y éxito escolar con una relación causal entre estas variables. Esto es, tal como expresa Baquero, *“la explicación última del desarrollo o aprendizaje de los sujetos se atribuye al individuo-alumno y, en consecuencia, se opera sobre él (se diagnostica, deriva, reeduca, compensa, etc.). Se juzga su educabilidad como capacidad individual de ser educado y no como una potencialidad de las situaciones educativas de promover desarrollo”*¹²¹. Este tipo de atribuciones de causalidad determinística le permiten al maestro introducir un sentido de los límites del aprendizaje de los alumnos, transformando las diferencias en desigualdades naturales.

En entrevistas en profundidad realizadas a docentes en el marco de mis trabajos de investigación, he registrado que algunos maestros han correlacionado a la inteligencia, interpretada como un talento, un don innato, con el rendimiento escolar. La lógica de estas creencias se aplica a los fracasados y es análoga a la visión del niño *“genio”* o *“dotado”* para el cual se ofertan escuelas especiales, son las escuelas destinadas a la educación de los *“talentosos”*. La ideología del don naturaliza las condiciones sociales de producción de niños y jóvenes *“competentes”* escolarmente.

Ahora, veamos cómo caracterizan ciertos maestros entrevistados en nuestro estudio la naturaleza de la inteligencia, en particular detengámonos en las argumentaciones de aquellos que expresaron una visión predominantemente innatista.

¹²⁰ El libro base donde planteo esta cuestión es: *La inteligencia escolarizada*, ob. citada.

¹²¹ Baquero, *“Del experimento escolar a la experiencia educativa. La 'transmisión' educativa desde una perspectiva psicológica situacional”*, en revista *Perfiles Educativos*.

"Sería la **capacidad natural** para ser pianista, para ser esto, para ser aquello. En determinado momento, el despertar hacia tal cosa. Hay chicos que vos veías que era como que les costaba, que eran lentos, que no alcanzaban el nivel del grupo de los muy buenos, y era como que tenían algo... algo que no lo podía encontrar. A la vuelta de la vida, yo tengo ex alumnos que les costó mucho la primaria y que son muy buenos profesionales, muy buenos profesionales" (docente de sexo femenino, 53 años de edad, antigüedad de 30 años, formada en la escuela normal, se desempeña en 5° grado y atiende a sectores bajos).

"La inteligencia son las **capacidades naturales**... Yo tengo una inteligencia lenta; la poca que tengo, la tengo lenta. Tengo que elaborar un poco... La inteligencia son capacidades naturales para enfrentar todo lo que se mueve a través del pensamiento. Podés tener capacidades naturales para trabajos físicos. Capacidades porque **son las armas naturales que tenés desde que nacés** para resolver aquellas cosas que tenés que resolver por vía del pensamiento. Y porque las capacidades son muchas y no todas las capacidades son iguales. Yo insisto en que una persona que tiene un alto nivel intelectual tiene capacidades porque su alto nivel intelectual hace que pueda resolver todas las problemáticas y a todos los niveles. Pero su capacidad natural es superior en el área matemáticas, por ejemplo, o en el área de lengua. Pero sigo insistiendo que la persona que tiene un alto nivel intelectual puede resolver todas las problemáticas pero se destaca en alguna. Porque no olvidemos que las partes del **cerebro** están desarrolladas, la derecha para el área de matemáticas y la izquierda para las otras áreas, no me acuerdo cuáles, pero puede enfrentar todas las problemáticas porque tiene un nivel de análisis de las cosas que puede llegar a resolverlas todas" (docente de sexo femenino, 43 años de edad, antigüedad de 16 años, formada en la escuela normal, se desempeña en 6° grado y atiende a sectores bajos).

"Un pibe inteligente es un pibe con un **coeficiente intelectual** mayor que otro; que llega a un... ¿cuál es el número? Viste que hay escuelas que se manejan con pibes de un (cierto) coeficiente intelectual; por ahí, ése es un pibe inteligente" (docente de sexo femenino, 34 años de edad, antigüedad de 7 años, formada en el profesorado, se desempeña en 4° grado y atiende a sectores bajos).

"(La inteligencia) es un **talento, como dice la lectura bíblica, que no vale con enterrarlo, hay que hacerlo producir**. Es la parábola de los talentos, que un sembrador le dio, el dueño de una quinta le dio a un obrero, se tenía que ir de viaje, le dio diez talentos, a otro le dio veinte y a otro le dio cien. Al que le había dado veinte talentos los enterró para cuidarlos y no gastarlos. Al que le había dado cien, ¿cien te dije? -mi problema con las matemáticas-. La cuestión es que estos lo hicieron producir, cuando vuelve les pide cuentas: uno lo había hecho trabajar con dos propiedades, etc. Le devolvió el doble de lo que le había dado, al otro más o menos lo mismo, lo puso en el banco, en la mesa de dinero, si sería hoy. Y el que lo enterró le devolvió ese talento. Y bueno lo condenó, porque le devolvió el que le había dado, y él quería que se lo hubiera hecho producir"¹²² (docente de sexo femenino, 45 años de edad, antigüedad de 18 años, formada en la escuela normal, se desempeña en 2° grado y atiende a sectores medios).

¹²² Se refiere a "La Parábola de los Talentos", Mateo, 25.1, (del Nuevo Testamento).

A partir de estos fragmentos de entrevistas, se puede hipotetizar que el discurso pedagógico cotidiano, de inocente apariencia y neutralidad, sin duda acarrea efectos simbólicos de fuerte contenido e impacto para la reproducción ideológica en el ámbito de la práctica educativa.

Los docentes, muchas veces apelando a metáforas, describen y anticipan los límites y posibilidades de escolarización de los diversos individuos y grupos. Al respecto, una docente señala que *“algunos chicos tienen un techo. Cuando llegaron al techo natural de ellos, exigirles más no podés porque llegaron a lo que ellos pueden, a su cociente y punto”*. Otra maestra entrevistada ha propuesto la siguiente reflexión: *“tengo que aceptar las limitaciones de cada chico... Hay chicos que la cabeza le da a pleno, pero que tiene que ver con todo un ambiente familiar o por la alimentación o por la estimulación de sus viejos... tiene que ver con su ambiente familiar... Yo estoy segura de que a este chico que aparentemente no le da la cabeza (para el estudio), de haber nacido en otra familia sería distinto. No sé si hubiera llegado a ser un genio, pero creo que, si no es tarado mental, es decir, si no hay un problema mental, yo creo que los chicos pueden lograr cosas. Tienen sus propios límites, seguro; hay unos que pueden ser excelentes deportistas y hay otros que pueden ser excelentes en matemática”*.

Lo cierto es que la categoría “inteligencia” ocupa un sitio preponderante en los debates sociales actuales, tanto desde dentro como por fuera del campo científico. En el nivel de los países centrales, un conjunto de trabajos remite al problema de la apropiación desigual del conocimiento en nuestras sociedades en función de argumentos centrados en las características genéticas de los individuos y en la naturaleza de la inteligencia. Un ejemplo paradigmático de los últimos años fue el trabajo escrito en 1994 por Richard Herrnstein y Charles Murray, en los Estados Unidos, con más de 500.000 ejemplares vendidos: *The Bell Curve. Intelligence and Class Structure in American Life*. El texto se inscribe en una extensa tradición que considera que la inteligencia se obtiene de una medida objetiva, a través de la distribución en una curva normal de un puntaje obtenido en un test, permitiendo predecir el desempeño de los estudiantes. Atributos naturales como los de la inteligencia son los que explicarían, desde estas perspectivas, el bajo rendimiento de ciertos sujetos sociales como los negros, las mujeres, los indígenas y los pobres. Por eso se argumenta que, aun cuando se destinen muchos recursos para producir tasas de rendimiento más altas, las políticas sociales y las reformas educativas aplicadas a estos grupos están destinadas al fracaso, por tratarse de sujetos deficitarios o con una inteligencia de un tipo y nivel que no les permite apropiarse de conocimientos académicos o de aquellos que ponen en juego estrategias intelectuales.

A nadie se le escapa hoy que la proliferación de tipologías de inteligencia (emocional, exitosa, académica, práctica, digital, entre otras) la torna en un bien de mercado.

Como una respuesta frente a estas perspectivas que naturalizan a la inteligencia, un enfoque menos hegemónico y promisorio interroga precisamente sobre las condiciones sociales que hacen posible el retorno en la actualidad de discursos que trastocan las desigualdades sociales por diferencias de inteligencia, tratando a los casos sociales como casos psicológicos, esto es, transmutando las injusticias sociales y haciéndolas pasar por patologías. En definitiva, individualizando lo que es predominantemente producto sociocultural.

Este enfoque socioeducativo crítico es congruente con las perspectivas de las ciencias biológicas expresadas a través de exponentes como Stephen Gould en EEUU¹²³, quien – desde un planteo dialéctico del par biología-sociedad- discute el uso del atributo de la

¹²³ En especial en su obra: *La falsa medida del hombre*.

inteligencia para legitimar las desigualdades sociales y educativas por parte de las posiciones del determinismo biológico.

Así, desde una mirada alternativa se plantea explícitamente un desenmascaramiento de los presupuestos científicos englobados en el viejo y renovado determinismo biológico, cuyo correlato político se corresponde con los postulados de la Nueva Derecha. Este develamiento intenta insistir sobre el contenido político e ideológico de las premisas sustentadas por los deterministas biologicistas y, entonces, es parte de la lucha por la igualdad educativa y prácticas escolares o educativas más democratizantes.

La insistencia por el horizonte de la igualdad

Tener en cuenta que la medida de la inteligencia es históricamente contingente significa romper con la hipótesis del supuesto de que las desigualdades sociales y educativas son debidas a una supuesta naturaleza sustancial –considerada ésta como universal y a-histórica, por tanto, como esencial-. La “teoría” de la inteligencia innata explicitada por los deterministas biologicistas, lleva más de un siglo intentando imponer la visión de que la contradicción entre la igualdad que se afirma en los sistemas políticos democráticos y la desigualdad en su funcionamiento y estructura de la vida cotidiana es una contradicción inevitable, por ser del orden de lo natural.

Mencionemos aquí que toda teoría tiene por detrás la pretensión de convertirse en hegemónica, en aparecer como parte del mundo de la doxa. Esto es, hay un efecto de teoría detrás de los enunciados pretendidamente descriptivos. Por este motivo es que nos embarcamos en el intento de legitimar otras miradas teóricas y con base empírica que problematizan sobre el vínculo entre capacidad intelectual naturalizada y éxito o fracaso social y escolar. De hecho, retomamos la pregunta incisiva de Bowles y Gintis¹²⁴ en relación con el éxito y el fracaso en las trayectorias educativas: ¿es acaso que los pobres son tontos? Y agregamos otra inquietud: ¿es su supuesta falta o exceso de inteligencia la marca indeleble de origen y un pronóstico inexorable a futuro?

Si la inteligencia es el modo de operacionalizar el racismo propio de la clase dominante en el capitalismo, cabe preguntarse qué sucede cuando se propone garantizar la continuidad en la escuela de aquellos que supuestamente no poseen el mérito de la inteligencia sino la condición social de la pobreza. La pobreza no es marca de inferioridad del alumno, sino de las condiciones de producción de su trayectoria.

La tesis de la inferioridad está presente a lo largo de la historia en las explicaciones que predicán la existencia de una naturaleza humana a-histórica, y recobra fuerza en la actualidad, de manera muy nítida, en los postulados de la ideología neoliberal que ha intentado imponerse como teoría fuerte del campo social y educativo. Asimismo, forma parte de las representaciones colectivas de nuestras sociedades. Si bien estos postulados no proclaman la existencia de marcas visibles que justifiquen la primacía de algunos individuos sobre otros y, consecuentemente, la persistencia de jerarquías sociales “naturales”, sí refieren, no obstante, a características personales más o menos explícitas que explicarían la necesidad, pervivencia y fatalidad de la desigualdad social.

El anclaje de dichos postulados en ciertos discursos y prácticas sociales y escolares supone el retorno a tesis que proclaman el carácter biológico e innato de las aptitudes y la determinación genética de las capacidades humanas. Desde esta óptica, la diversidad de aptitud que muestran los sujetos en el desarrollo de las tareas escolares se

¹²⁴ Bowles, S. y Gintis, H., *La instrucción escolar en la América capitalista*.

correspondería con las inevitables diferencias inscriptas en una supuesta naturaleza humana, siendo esta última la fuente y origen de la desigual distribución del éxito escolar y social entre las clases, sexo y etnias.

Para dar un caso de este tipo de operación discursiva, mencionemos la referencia recurrente a supuestos “talentos naturales” -que explicarían el éxito de unos pocos y el fracaso de la mayoría- como un viejo recurso de las visiones meritocráticas de la sociedad que en la actualidad, y como producto del afianzamiento del pensamiento neoliberal, se presenta en la *ideología de la competencia*. Con estos argumentos, a los cuales nos referimos genéricamente con la noción de “ideología del talento” o de los “dotes naturales”, se intenta ocultar el verdadero origen de las diferencias sociales, esto es, la desigual distribución social de los bienes materiales y simbólicos, al tiempo que se justifican las posiciones de privilegio como producto de la “inteligencia”, como hemos visto en el apartado anterior, o remitiendo a los “genes” o a las “facultades innatas” de quienes individual o familiarmente las detentan.

Sostener una ideología que disocia el éxito y fracaso escolar de sus condiciones sociales de posibilidad requiere, sin dudas, de la exaltación de supuestas honrosas excepciones. Este tipo de análisis es el que realiza Norbert Elias al referirse a la trayectoria de Mozart en su reconstrucción sociológica sobre la genialidad del compositor, considerado un ser excepcional, relacionándolo con su mundo, esto es, como sujeto particular en el contexto de la sociedad cortesana¹²⁵.

Para el caso de los fracasos educativos, las desigualdades en las condiciones sociales para aprender se transforman, por una suerte de alquimia social, en déficit de aptitud individual (muchas veces identificada como “inteligencia”) o déficit familiar. La carencia material se traduce mecánicamente en carencia mental o en déficit de aprendizaje que se transfiere de la familia. La inteligencia o la familia heredadas se postulan como premisas de éxito o fracaso. Este tipo de discursos individualizantes ayuda a configurar en los sujetos una conciencia acerca de sus límites en una suerte de efecto de destinos en función de marcas que dan la apariencia de lo inevitable. Insistir en la igualdad de oportunidades para aprender es tensar lo inexorable, en otras palabras, es una forma de tornar posible lo improbable.

De hecho, muchas veces, para analizar los casos de fracasos educativos se utilizan indicadores –como “la capacidad”, a secas, por ejemplo-, dejando a un lado o dejando sin enfatizar el punto de partida referido a las injusticias y desigualdades en los condicionantes sociales.

En definitiva, y para acentuar nuestros aportes, podríamos decir que estos puntos de partida desiguales se transforman, por una suerte de magia social, en déficit de aptitud individual o en carencia familiar. Ya mencionamos cómo, a partir de este tipo de discursos individualizantes, se ayuda a configurar en los sujetos una suerte de conciencia acerca de los límites, conciencia que adquiere una suerte de efecto de destino en función de marcas o sellos que tienen la apariencia de lo inevitable. Ahora nos resta el desafío de avanzar sobre las condiciones de posibilidad de construcción de nuevas formas de subjetivación que rompan con estas certezas. Por esa vía, mi inquietud originaria acerca de si es inevitable la desigualdad, si es tan inexorable la injusticia social y educativa, puede desafiar a la fatalidad y tender a concretizar a la esperanza.

¹²⁵ Me remito a la obra de Norbert Elias, *Mozart. Sociología de un genio*.

Bibliografía

- ALCÁNTARA, Aixa; FAINSOD, Paula; GLUZ, Nora y KAPLAN, Carina, "Determinismos, innatismos, racismos: rostros de la exclusión educativa", en revista *Espacios de crítica y producción*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, diciembre 2003.
- BAQUERO, Ricardo, "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La 'transmisión' educativa desde una perspectiva psicológica situacional", en revista *Perfiles Educativos*, México, UNAM, 2002.
- BOURDIEU, P. y SAINT MARTIN, M., "Las categorías del discurso profesoral". En: *Propuesta Educativa*, N° 9, Buenos Aires, 1975.
- BOURDIEU, P., *Meditaciones pascalianas*, Barcelona, Anagrama, 1999.
- BOURDIEU, Pierre, "Describir y prescribir. Notas sobre las condiciones de posibilidad y los límites de la eficacia política", en *Fahrenheit 450*, año 1, N° 3, París, 1981. Traducción al castellano de Emilio Tenti Fanfani.
- BOURDIEU, Pierre, *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Barcelona, Taurus, 1991.
- BOWLES, S. y GINTIS, H., *La instrucción escolar en la América capitalista*, México, Siglo XXI, 1981.
- CASTORINA, J. A. y KAPLAN, C., "Las representaciones sociales. Problemas teóricos y desafíos educativos". En: Castorina, J. A. (comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Barcelona, Gedisa, 2003.
- ELIAS, Norbert, *Mozart. Sociología de un genio*, Barcelona, Península, 1991.
- FAINSOD, P., "La construcción de la subjetividad en la escuela media. Un estudio sobre las trayectorias escolares de alumnas embarazadas y alumnas madres de sectores populares", tesis de Maestría, Buenos Aires, FLACSO –CEDES, 2002.
- GLUZ, N., "Trayectoria educativa y pobreza en contextos de asistencialismo. La construcción socio-educativa del becario", tesis de Maestría, Buenos Aires, FLACSO, 2004.
- GLUZ, N.; KANTAROVICH, G.; KAPLAN, C., "La autoestima que fabrica la escuela", en: *La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión, colección Ensayos y experiencias*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2002.
- GOFFMAN, Evering, *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu, 1989.
- GOULD, Stephen J., *La falsa medida del hombre*, Barcelona, Antoni Bosch, 1984.
- KAPLAN, C., *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*, Buenos Aires, Aique, 1992.
- KAPLAN, C., *La inteligencia escolarizada*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1997.
- KAPLAN, Carina y MESCHIANY, Talia, "Representaciones sociales y trayectorias en el campo educativo. Aportes para una novedosa dimensión en investigación", revista *El Cardo*, año 3, N° 6, Paraná, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, 2000.
- KAPLAN, Carina, "Las nominaciones escolares: ¿alumnos pobres o pobres alumnos?", en *Cuaderno de Pedagogía* N° 12, Rosario, Libros del Zorzal, agosto 2004.
- LEWONTIN, R. C.; ROSE, S. y KAMIN, L. J., *No está en los genes. Crítica del racismo biológico*, Barcelona, Grijalbo, 1996.

PUIGGRÓS, A., "Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)", *Historia de la Educación en la Argentina*, Tomo I, Buenos Aires, Galerna, 1990.

TENTI, Emilio, "Pobreza y política social: más allá del neosistencialismo". En: ISUANI, E.; LO VUOLO, R. y TENTI, E., *El Estado Benefactor. Un paradigma en crisis*, Buenos Aires, Miño y Dávila / Ciepp, 1991.

LAS RELACIONES DE PODER EN EL AULA UNIVERSITARIA. UN CASO PARADIGMÁTICO: EL EXAMEN.¹²⁶

Pablo Daniel Vain

Universidad Nacional de Misiones

Introducción: el terrorismo del examen

"...cuando rinden examen los estudiantes están muy nerviosos, suelen tomar Actemín; las mujeres lloran. ¿qué clase de terrorismo es ese?"

Jorge Luis Borges

“Yo estudié pero se me puso la mente en blanco” –dice una alumna. “Estaba muy nervioso, y de pronto no sabía nada, por eso no me presenté.” - señala otro. Escenas habituales en los pasillos de la universidad.

Problemas de la piel, gastrointestinales, trastornos del sueño y el apetito, dolores cervicales y musculares, resfríos y hasta fiebre y conjuntivitis, son algunas de las alteraciones orgánicas más comunes con que un estudiante se encuentra cuando debe enfrentarse a un examen oral, y mucho más cuando se trata de uno de los últimos de su carrera universitaria, describe un estudio realizado en estudiantes de Veterinaria de la Universidad Nacional de Litoral (Argentina), por Moreyra y Panza Doliani¹²⁷. Mientras tanto, el diario español ABC, publicaba en 1999 que entre “el 20 y el 25% de los estudiantes sufren el llamado "miedo al examen", un enorme pánico provocado por una situación de ansiedad y estrés, que lleva en muchos casos al bajo rendimiento escolar, según un estudio de la Universidad Complutense. (...) La (Universidad) Autónoma de Madrid tiene un programa especial de ayuda a sus alumnos.”¹²⁸ Programas similares son ofrecidos por diversas Universidades Iberoamericanas, agregamos nosotros.

Mario Bunge, académico argentino con quien diferimos en ciertas apreciaciones epistemológicas, señala algo con lo que sí coincidimos plenamente, al referirse a la Universidad: “Hay especialistas en pasar exámenes y otros en enseñar a pasar exámenes. Ni unos, ni otros llegan a destacarse en las disciplinas que aprenden o enseñan ...”¹²⁹ Pero la frase con la que tituló Bunge su diatriba contra estas formas de evaluación: - ¡ abajo los exámenes ! - ya fue pronunciada por muchas otras voces, entre ellas, las de los estudiantes reformistas argentinos de 1918 o los del recordado mayo francés de 1968.

Sin embargo, esta práctica social fundacional de la Universidad, que reconoce sus antecedentes entre el siglo XII y el XVIII¹³⁰ y sus orígenes pueden rastrearse hasta la

¹²⁶VAIN, P. *Las relaciones de poder en el aula universitaria. Un caso paradigmático: el examen*. Revista Docencia Universitaria. Vol. IV, N° 2. Sistema de Actualización Docente del Profesorado. Caracas, Universidad Central de Venezuela. 2004. ISSN en trámite.

¹²⁷Ver: Kippes, R. *El temor por los exámenes genera estrés en los estudiantes*. Secretaría de Ciencia y Técnica. Universidad Nacional de Litoral. Santa Fé, 2002. - Fuente: Prensa Institucional UNL.

¹²⁸Diario ABC. Madrid, 31 de Mayo de 1999. (p.52).

¹²⁹BUNGE, M. *¡Abajo los exámenes!* Diario La Nación. Buenos Aires, 15 de Febrero de 1999.

¹³⁰Luego nos referiremos a una cierta polémica, relativa al momento histórico de su aparición.

antigüedad clásica, no solo no ha desaparecido, sino que se encuentra intacta y constituye el modo más utilizado de evaluación en la educación superior.

Entonces la pregunta es: si el examen es cuestionado por su eficacia para evaluar; si genera estos terribles malestares, sensaciones desagradables, elevados niveles de ansiedad y de stress; y si ha sido combatido, a lo largo de la historia, tanto por los profesores como por los estudiantes ¿Porque está práctica perdura ?

En la búsqueda de un problema de Investigación

Al decir de Sirvent, un problema de investigación surge de las preguntas que nos hacemos, en relación con un determinado objeto de investigación (Sirvent; 2003).

En este caso, el interrogante es: ¿por qué ha subsistido el examen como forma dominante de evaluación en la Universidad, si:

- es ampliamente criticada, en cuanto a sus posibilidades técnicas de evaluar los aprendizajes.
- es duramente cuestionada por los efectos traumáticos que produce en los estudiantes.
- ha sido y sigue siendo combatida por importantes movimientos estudiantiles?

Pero, como hemos señalado, el examen no es simplemente una actividad, sino que constituye un aspecto de las prácticas educativas, en tanto prácticas sociales. Esto supone que no se trata de un simple hacer, de una mera acción, sino de una acción que implica significaciones para los actores que participan en ellas, y que cobra sentido en el marco de una configuración socio-cultural determinada.

Algunos apuntes teóricos

Esta definición nos conduce a la necesidad de presentar algunas cuestiones teóricas acerca de las prácticas educativas. En otros trabajos ¹³¹ ya hemos señalado que las prácticas no están dadas, ni que tampoco son producto del azar o el reflejo mecánico de la acción de la estructura social en cada actor individual; sino que se construyen, construcción que se realiza a partir de variables singulares, históricas, sociales y políticas. En este sentido presentamos, para elaborar una definición de práctica social un concepto que Kemmis propone para las prácticas educativas y es su carácter de práctica social, histórica y políticamente construida. (Kemmis; 1990).

Entonces las prácticas sociales serían formas construidas desde lo singular, lo social, lo histórico y lo político de hacer en lo social. Esta perspectiva nos acerca al concepto de

¹³¹ Ver, por ejemplo: VAIN, P. *La pedagogía: ¿ciencia de la educación?* Ponencia pre-sentada en el IIIº Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, (Inédito); VAIN, P. *Los rituales escolares y las prácticas educativas*. Editorial Universitaria de Misiones. Posadas, 1997; VAIN, P. *El enfoque multirreferenciado como abordaje de lo complejo de las prácticas educativas en tanto prácticas sociales*. En: VOGLIOTTI, A. DE LA BARRERA, S. y LANZ. M. (Compiladoras). *La pedagogía como disciplina*. Edición de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Facultad de Ciencias Humanas. Río Cuarto, 1998. y/o VAIN, P. *Los rituales escolares y las prácticas educativas*. Revista Electrónica Education Policy Analysis Archives (EPAA). Volume 10 Number 13. College of Education. Arizona State University. Tempe (USA), 2002.

Bourdieu, quien contradice al objetivismo al proponer que las prácticas sociales no pueden verse desde las posiciones “...elevadas de la estructura social, desde donde la sociedad se da como representación (...) y las prácticas solo son papeles teatrales, ejecuciones de partituras o aplicaciones de planes.” (Bourdieu; 1991 p.91). Este sociólogo francés “ se centra –según Ritzer– en la práctica, considerada por él como el producto de la relación dialéctica entre la acción y la estructura. Las prácticas no están objetivamente determinadas ni son el producto del libre albedrío.” (Ritzer; 1995: 501).

Intentaremos ahora analizar esta forma particular de práctica social que es la práctica educativa. El primer obstáculo a franquear, partiendo de la definición precedente, es encontrar el marco que le da sentido a estas prácticas. Ese marco será, para nosotros, el de la totalidad histórico-social. Debe recordarse que el concepto de totalidad es una idea central del pensamiento marxista, que puede caracterizarse a partir de la siguiente proposición de Lukács: “... El conocimiento de los hechos no es posible como conocimiento de la realidad más que en ese contexto que articula los hechos individuales de la vida social en una totalidad como momentos del desarrollo social..” (Lukács; 1969 p.10). Pero es preciso realizar la siguiente advertencia: el concepto de totalidad no es tomado aquí como la idea de una estructura que se impone a los sujetos como una cosa, como un aparato. Ni en el sentido de totalidad homogénea, sino como una totalidad construida en múltiples articulaciones. Lo social se materializa en las prácticas, pero dichas prácticas ocultan relaciones sociales que deben ser puestas al descubierto. En ese sentido, la idea clave es la de “desfetichización”. Desfetichizar lo social y lo educativo supone desmontar la idea que presenta a las prácticas como simples actividades; ya que las prácticas sociales y educativas esconden las relaciones sociales que las producen.

Las relaciones sociales se establecen en un contexto o totalidad, que muchos denominamos cultura. Esta definición nos lleva a considerar la noción de cultura, y siguiendo a Clifford Geertz la entenderemos como “ ... un conjunto de sistemas en interacción de signos interpretables (que, ignorando las acepciones provinciales) yo llamaría símbolos, la cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos estos fenómenos de manera inteligible, es decir densa.” Geertz; 1992 p.27). En el campo de la educación “ El concepto de cultura – señala Bertely - (...) es adoptado, de alguna u otra manera, para la interpretación de lo que acontece en las escuelas y salones de clase donde sujetos particulares se relacionan y conforman especies de "culturas" específicas, enmarcadas y a su vez por los principios culturales generales.” Esto último, que la autora mexicana propone para las escuelas, en tanto configuraciones culturales, es absolutamente extrapolable a la Universidad.

En el concepto de “habitus” propuesto por Pierre Bourdieu encontramos una noción mediadora entre estructura y acción (Bourdieu; 1991), así resulta posible pensar el doble carácter de lo social: lo social hecho cosas (o estructuras sociales externas) y lo social hecho cuerpo (o estructuras sociales internalizadas), y las articulaciones entre estas dos condiciones. En el abordaje de las estructuras sociales externas rescatamos, de un modo crítico, el concepto de aparato ideológico del estado propuesto por Althusser, señalando cómo la escuela –y en nuestro caso, la Universidad– convertida en aparato ideológico escolar (Althusser; 1988), interviene como productora de sujetos sociales, es decir como generadora de determinados habitus inculcados a partir de lo social hecho cosas. Los aparatos son entonces productores de prácticas y sujetos.

Complementariamente, al abordar el problema del poder indicamos que este no solo

acciona desde la estructura social externa, sino que lo hace, también, a partir de mecanismos relacionales y cotidianos en los que el poder se construye, se desarrolla y se ejerce (Foucault; 1982). El poder está en lo social hecho cuerpo y lo que define una relación de poder es que supone un modo de acción, que no actúa de manera directa e inmediata sobre los otros, sino sobre sus acciones: una acción sobre la acción, sobre acciones actuales o eventuales, presentes o futuras. (Foucault; 1990). Nuestra preocupación por el poder es, entonces, respecto a sus efectos, en tanto circula a través de prácticas institucionales y discursos de la vida cotidiana.

El examen como ritual

Partiendo de este modo de tratar las prácticas educativas, hemos considerado que el examen constituye un ritual de la vida académica, que por su historia aparece como consustancial a la existencia misma de la Universidad.

A partir de la doble vía de acción del poder, descrita precedentemente (desde lo estructural y desde lo intersubjetivo) establecemos un puente para interpretar el lugar de los rituales en el contexto de las prácticas educativas. Para ello señalamos que el ritual tiene un tilde distintivo que es la dramatización, entendida como condensación de algún aspecto, elemento o relación que es focalizado o destacado (Da Matta; 1983). Caracterizamos los rituales como asociaciones de símbolos, que poseen un carácter inherentemente dramático y que comunican clasificando la información en diferentes contextos. Aquello que el ritual remarca es un elemento significativo de una cultura determinada. Como acción simbólica, el ritual subraya, destaca, resalta y torna especial cualquier acción cotidiana. Esto último implica que no hay acciones esencialmente rituales, todo puede ser ritualizado si se lo convierte en condensación de algún rasgo significativo de una cultura determinada. En consecuencia, aunque los rituales poseen una base material (suponen un espacio, tiempo, objetos y acciones determinadas, tal como el caso de los gestos) su esencia es predominantemente simbólica; en este sentido su función es poner en acto un significado. Por ello, el ritual opera en el campo de las representaciones sociales y resulta un mecanismo transmisor de ideología. Somos poseedores de signos, los que, elaborados a lo largo del tiempo y en el interior de una cultura, orientan nuestra actuación. Los signos implican una construcción del mundo, una clasificación; agrupan y catalogan la inmensa diversidad que nos presenta el mundo (Margulis; 1994).

En este estudio, trabajaremos sobre la interpretación de un ritual específico y particularmente dominante en la institución universitaria: el examen. Compartiendo lo propuesto por Foucault quién afirmaba que "...la superposición de las relaciones de poder y de saber asumen en el examen su máximo esplendor." (Foucault; 1989: 189). Por ello, tomaremos el análisis del examen como un ritual particularmente revelador de las relaciones de poder, que se establecen al interior del aula universitaria.

Genealogía del examen

En los apartados anteriores, definíamos al examen como ritual de la vida académica, que por su historia aparece como consustancial a la existencia misma de la Universidad. Y aunque esta investigación no es de corte histórico, interesa conocer algunos aspectos de la irrupción de esta práctica, en la institución universitaria, como elemento que facilite su interpretación, en el actual contexto.

Nuestro permanente referenciamiento en Foucault, nos lleva a considerar la historia como genealogía, conceptualizando esta visión “como un modo de hacer historia orientado al desciframiento de la singularidad de los acontecimientos.” al decir de Smeja y Téllez (Smeja y Téllez; 1997: 86).

Iniciando una breve genealogía del examen, será interesante considerar, en primer término, que la Universidad se encuentra entre las instituciones más antiguas, que han logrado permanecer (Sanyal; 1998). Se estima su origen alrededor de los Siglos X y XII (Pérez Lindo; 1993; Clement; 1995). En Occidente, entre las primeras Universidades que hacen su aparición, concebidas como instituciones formadoras al estilo actual, se encuentran las Universidades de Bologna, París y Oxford (Siglo XII), y la de Salamanca y Cambridge (Siglo XIII). En América hispana, ya desde el Siglo XVI se observa la creación de Universidades como la de Santo Domingo, la de San Pablo (México) y San Marcos (Lima); y en 1622 la Universidad de San Ignacio, que luego se convertirá en Universidad de Córdoba, siendo la primera Universidad Argentina. Comparativamente, las otras instituciones educativas que hoy conocemos - tal el caso de la escuela - implican organizaciones de aparición mucho más reciente.

En segundo lugar, cabe señalar que como historiza Kreimer, la Universidad nace en occidente como institución que otorga grados académicos o títulos de valor jurídico a sus discípulos o egresados. (Kreimer; 2000). Nace así el concepto de profesional, tal como se lo entiende en la actualidad, esto es: como un sujeto que posee un saber determinado, que está legitimado para ejercerlo y detenta un cierto monopolio para dicho ejercicio. (incumbencias profesionales). El proceso mediante el cual se logra esta legitimación, es lo que se modifica sustancialmente con el advenimiento de la Universidad. Hasta ese momento, el funcionamiento de la enseñanza de las artes y los oficios (inclúyanse entre estos, a las actuales profesiones) seguía el modelo que Schön denomina “aprendizaje tutelado”. A diferencia de la tendencia mayoritaria actual, propensa a centrarse en la transmisión de los principios de la racionalidad técnica, que a juicio del autor mencionado, limitan las posibilidades de los estudiantes de superar las zonas indeterminadas de la práctica ¹³² el aprendizaje tutelado posibilita a los novatos introducirse en el mundo de la práctica, orientados por la experiencia de los expertos. (Schön; 1992).

Este modelo de formación profesional, más allá de que actualmente esté siendo recuperado en la perspectiva de la formación de profesionales reflexivos, entraña una importante diferencia en relación con la evaluación y la legitimación profesional. Es que en ese proceso de tutelaje, el maestro seguía muy de cerca la evolución de su alumno, pudiendo dar cuenta, sin necesidad de pruebas adicionales, sobre la capacidad del mismo para enfrentar los problemas de la práctica. Mondolfo reseña como “ En la antigua Roma los discípulos del médico acompañaban al maestro en sus visitas a los enfermos. Tiempo después el colegio de médicos votaba la aceptación del nuevo médico, que de ese modo podía comenzar a ejercer.” (Mondolfo; 1966 p.13). Esa tradición seguirá presente a través del tiempo, hasta llegar a la Universidad del medioevo.

“Pero a comienzos del siglo XIII –señala Kreimer– con el surgimiento de las nuevas universidades, los títulos empiezan a tener valor más allá del ámbito académico. A principios del siglo XIII, a partir del momento en que monarcas y Papas comienzan a

¹³²Estas zonas grises, implican la resolución de conflictos como: la ponderación de decisiones alternativas ante un mismo problema, la definición de prioridades ante la limitación de medios o recursos, la selección de métodos o procedimientos en función de valores y concepciones éticas, el manejo de acontecimientos que generan incertidumbre, la capacidad de adecuación a situaciones cambiantes, etc.

fundar universidades por razones políticas, el Papa, como jefe religioso de Europa, o el emperador, como jefe secular del Imperio, son quienes deben autorizar a la universidad para que sus títulos adquieran validez general. Hacia fines del siglo XIII los títulos de la mayoría de las universidades, incluso los de las más antiguas como Oxford o París, deben obtener el reconocimiento del Papa. Poco a poco las universidades europeas van cayendo por completo bajo la jurisdicción del Papa, y la licencia de enseñanza que originariamente había sido otorgada por el canciller de la catedral o por algún dignatario eclesiástico con fines puramente locales, comienza a ser librada en nombre del Papa como una suerte de habilitación universal para el ejercicio de una profesión. A partir de la Reforma protestante, cuando Lutero escribe sobre la necesidad de que el Estado garantice la formación de ciudadanos sabios (y no ricos), la educación comienza a pasar de manos de la iglesia a manos de un Estado que monopolizará los procedimientos de licenciatura.” (Kreimer; 2000: 10).

Esta cuestión de cómo se produce la metamorfosis de una licencia otorgada de facto, a partir del reconocimiento de un tutor, para “profesar” un determinado saber, a un sistema institucionalizado de saberes legitimados, que posibilitan en la actualidad la constitución de un campo de producción de bienes simbólicos¹³³ y un mercado de titulaciones, resulta de capital interés para interpretar el lugar del examen en este nuevo sistema.

Existe, como anunciamos, una cierta polémica histórica en este terreno. Mientras los trabajos de Foucault se esmeran en presentar a los exámenes como una expresión de las tecnologías de poder características del Siglo XVIII, otros autores sitúan su aparición entre los siglos XII y XIII. “El examen –señala Hoskin– en cuanto práctica educativa, fue una invención del siglo XII. Su invención está íntimamente ligada con la de la institución cuya historia investiga Aries en su libro, dedicándole gran parte de él: la universidad.”¹³⁴ (Hoskin; 1993: 49). Esta diferencia, resultará sustantiva para nuestro análisis, en tanto desde esta lectura, se establece la función de examinar como uno de los mandatos fundacionales de la Universidad. “¿Cómo pudo equivocarse Foucault de este modo –se pregunta Hoskin– me parece (...) que se equivocó al confundir la invención del examen académico formal con la del moderno examen académico formal. La diferencia entre ellos estriba en que el primero era, en principio, una forma oral de examen y la evaluación se efectuaba sobre una base cualitativa en vez de cuantitativa. Parece que el examen escrito y las notas aritméticas surgen, predominando después, hacia 1800.” (Hoskin; 1993: 50). Pero en su interesante artículo, este último autor destaca que, a pesar del error histórico que atribuye a Foucault, este tuvo la habilidad, el olfato y el genio para descubrir lo significativo.

En verdad, ya en la antigüedad clásica existía el examen, pero tenía en aquel contexto, un valor diferente: “Entre pitagóricos, estoicos y epicúreos, el examen de conciencia opera como una forma diaria de contabilizar el mal y el bien realizados en relación a los deberes de cada uno, de modo que cada individuo pueda medir el progreso en el dominio de sí mismo.” (Kreimer; 2000: 3). En este sentido, "(...) parece que el yo es a la vez juez y acusado (...) pero visto de cerca es algo bastante distinto a un juicio" –señala Foucault– caracterizando aquellas prácticas clásicas, que luego heredarán la tradición cristiana (Foucault; 1992.b.: 67). El examen de conciencia de la cultura grecolatina,

¹³³ Bourdieu incluye entre los tipos de Capital Cultural, el Capital Cultural en estado institucionalizado (referido a títulos y certificaciones). Ver el interesante análisis que se realiza sobre ello, a partir de la obra de Bourdieu, en TENTI FANFANI, E. y GÓMEZ CAMPO, V. (1989) *Universidad y profesiones*. Buenos Aires: Miño y Dávila. (Cap. 1).

¹³⁴ Hoskin se refiere a *Centuries of Childhood*, obra de P. Aries cuya lectura conjunta con *Vigilar y castigar* de Foucault, recomienda.

deviene confesión con el cristianismo, asumiendo el carácter de control de faltas. Pero esta práctica, en principio religiosa, que luego trascenderá hacia lo penal, posee un rasgo diferenciado: la confesión se realiza frente a otro, que aunque concebido como intermediario de Dios, tiene el poder de sancionar¹³⁵.

Empero es en el medioevo, momento fundacional de la Universidad, en el que encontramos indicios ciertos sobre lo que hoy llamamos examen académico. Hoskin nos recuerda, por ejemplo, que: “En las escuelas de París y de Bolonia (...) entre 1150 y 1200 se formalizaban los exámenes de los alumnos, por sus profesores, como prueba final de competencia pedagógica y disciplinaria, antes de ser admitidos en el gremio de los profesores.” (Hoskin; 1993: 49). Así comienza a marcarse la diferencia entre la organización corporativa de los gremios y la universitaria, aunque esta última conserva numerosos rasgos de las corporaciones medievales. “al igual que en otros gremios –observa Kreimer– como requisito para la maestría el aprendiz permanece entre cinco y siete años bajo la tutela de algún maestro reconocido. Pero mientras en la corporación, el conocimiento del alumno por parte del profesor era suficiente para la iniciación de la práctica del oficio, en la universidad comienzan a implementarse pruebas que obran como una presentación formal en sociedad.” (Kreimer; 2000: 12).

El examen, contrato fundacional de la Universidad

Estas breves notas históricas, nos habilitan a pensar, que el acto de examinar, es parte del contrato fundacional de la Universidad con la sociedad. Las instituciones se construyen “...a partir de lo que puede llamarse un primer contrato o contrato fundacional.” (Frigerio y Otros; 1999), esto es, a partir de los compromisos que la sociedad reclama de las instituciones y de aquello que estas interpretan como su función.

Por ello, si el mandato fundacional de la Universidad estuvo ligado a la misión de habilitar sujetos para el ejercicio de determinadas profesiones, y este mandato se ha consolidado históricamente, mediante un mecanismo en el que las relaciones de saber y poder se superponen; es indudable que la renuncia a la vocación examinadora, en la Universidad, no resultará sencilla.

Cuando elegimos analizar el examen como un acto ritual, hemos partido de la hipótesis del antropólogo Roberto Da Matta quien sostiene que “...los rituales sirven, sobre todo en la sociedad compleja, para promover la identidad social y construir su carácter.” (...) “Es como si el dominio del ritual fuese una región privilegiada para penetrar en el corazón cultural de una sociedad, en su ideología dominante, en su sistema de valores...” (Da Matta; 1993: 24). Por ello nos hemos planteado que indagar acerca de los exámenes, en tanto rituales académicos, puede resultar un aporte interesante para analizar la Universidad en su dimensión sociológica.

¹³⁵ Probablemente la expresión más contundente de este mecanismo, es la forma de indagación que practicaba la Inquisición, que aunaba la tortura moral y la física, en un acto que procuraba la confesión acerca de la herejía.

El examen como ritual de saber-poder

Empero, estas conjeturas acerca del mandato fundacional y su implicancia en las actuales prácticas pedagógicas que transcurren en la Universidad, se muestran insuficientes para explicar el esplendor del examen. Existen otros elementos, que no deben ser excluidos de esta indagación.

Por una parte, es indispensable considerar que entre el medioevo y la sociedad posmoderna, el poder y sus mecanismos de concreción han experimentado importantes cambios.

En su memorable trabajo “Vigilar y Castigar”, Foucault realiza, con minuciosidad y sutileza encomiables, un análisis de los diferentes procedimientos que utiliza el poder. Debemos recordar que para este autor el poder no se posee, sino que se ejerce en el acto y por medio de ciertos procedimientos. El poder se ejerce sobre los cuerpos, y para lograr su docilidad existen ciertas operaciones, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, a esto Foucault llama ‘disciplinas’... Esas disciplinas, consisten en una modalidad que “... implica una coerción ininterrumpida, constante, que vela sobre los procesos de la actividad más que sobre los productos y se ejerce según una codificación que reticula con la mayor aproximación el tiempo, el espacio y los movimientos...” (Foucault; 1989: 141). Se trata de una tecnología del poder que opera mediante cuatro mecanismos: el arte de las distribuciones, el control de la actividad, la organización de las génesis y la composición de fuerzas.

Complementariamente, dicho autor, propugna que el éxito del poder disciplinador se basa en “...el uso de instrumentos simples: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento que le es específico: el examen.” (Foucault; 1989: 175).

La síntesis más precisa de este pensamiento es, precisamente, “vigilar y castigar”. Mientras que la inspección jerárquica nos remite al primero de estos conceptos, la sanción normalizadora nos reenvía al segundo de ellos. En tanto, la imposición de las disciplinas se basa en una mirada todopoderosa y permanentemente informada acerca de la totalidad de lo que sucede con cada sujeto y, al mismo tiempo, en la capacidad de imponer una pena que asegure evitar las desviaciones de la “norma”. La vigilancia asegura detectar lo “anormal” (y todo lo “anormal” debe ser castigado), al mismo tiempo que cumple la función de actuar preventivamente ante eventuales nuevas desviaciones. Esta mirada omnipresente es descrita analógicamente por Foucault, cuando se refiere al panóptico, un edificio carcelario diseñado por Jeremy Bentham cuyas características tendían a asegurar la vigilancia permanente, pero por sobre todo, la sensación de la observación permanente en los prisioneros. Este dispositivo, luego utilizado en diversas instituciones (hospitales, fábricas, escuelas, etc.) posibilita crear la ilusión de un control permanente, y al mismo tiempo cuenta con un valor agregado: la impersonalización del poder. Es decir, contribuye a generar la imagen de un poder abstracto, invisible, estructural.

En ese tránsito, el poder se torna invisible y sus víctimas cada vez más visibles. Se cumple así el sueño (¿o la pesadilla?) de George Orwell en su novela “1984” acerca de un poder que todo lo sabe y todo lo conoce. En este contexto, el examen se transformará en instrumento, por excelencia, de la disciplina que se manifiesta como una forma de registro (...) cuya mirada “celular”, individualizante, clasificadora, calificadora y normalizadora, coloca al individuo en un marco permanente de vigilancia –describe

Kreimer-. “(...) “El examen –continúa esta autora– establece una visibilidad que permite diferenciar y sancionar; es la fijación "científica" de las diferencias individuales. El poder del examen no debe ser entendido exclusivamente en términos negativos de coerción sino también como fabricación de una subjetividad celular. El individuo debe ser encauzado, corregido, clasificado, normalizado o excluido. Por ello en todos los dispositivos de la disciplina el examen está altamente ritualizado. Se examinará en el hospital, en la prisión, en la fábrica, en la escuela. Las formas del examen dieron origen a la Sociología, a la Psicología, a la Psicopatología, a la Criminología y al Psicoanálisis, con el objeto de producir cierto número de controles políticos y sociales. El examen se vincula con la estadística en la caracterización de hechos colectivos y con la estimación de las desviaciones de unos individuos respecto a otros.” (Kreimer; 2000: 7). Este análisis, vincula el examen académico, motivo de nuestro interés, con la dinámica de una sociedad en la cuál el examen se constituye en mecanismo de control privilegiado.

Por otra parte, resulta necesario reflexionar sobre las relaciones entre saber y poder. Foucault aborda este problema partiendo de considerar la imposibilidad de concebir la verdad al margen del poder. “No se trata - dice este autor - de liberar a la verdad de todo sistema de poder –sería una quimera, ya que la verdad es ella misma poder– sino desligar el poder de la verdad de las formas de hegemonía (sociales, económicas, culturales) en las cuales funciona por el momento. La cuestión política, en suma, no es el error, la ilusión, la conciencia alienada o la ideología; es la verdad misma.” (Foucault ;1990: 145). Davidson, sostenido en la perspectiva foucaultiana, indica la necesidad de “...entender la verdad como un sistema de procedimientos ordenados para la producción, regulación, distribución, circulación y funcionamiento de enunciados. La verdad está vinculada, en una relación circular, con los sistemas de poder que la producen, que la inducen y la extienden. Un régimen de verdad.” (Davidson; 1993: 17). Entonces, el poder no es algo externo al conocimiento, sino que forma parte de una articulación que Foucault llama “saber-poder”, es decir un “... conocimiento desarrollado mediante el ejercicio del poder y utilizado, a su vez, para legitimar posteriores actos de poder (Foucault, 1981)” (Marshall; 1993: 19).

¿Qué ha pretendido Foucault al enunciar su concepto “saber-poder”? “Mostrar –señala Follari– los procedimientos sociales de producción de verdad, es decir como ciertos saberes llegan a ser reconocidos como verdaderos. Saberes que, por su parte, producen reglas de aceptación de enunciados: lo decible legítimamente en una sociedad está regido por esos discursos que dictaminan que es razonable y que no, que sancionan que es llamado normal y que anormal, que dejan afuera como irracional todo lo que se oponga a las modalidades institucionales establecidas.” (Follari; 1992: 58).

Estos dos aportes, ayudan a repreguntarnos acerca del sentido de las prácticas “examinadoras”. ¿La Universidad sigue subrayando estas prácticas, porque a pesar de su discurso pluralista y democrático, funciona como otro de los dispositivos disciplinarios de la sociedad? ¿Este ejercicio de las prácticas examinadoras se mantiene, porque contribuye a destacar el carácter de la Universidad como institución que produce y/o sostiene un régimen de verdad?

Sin embargo, así circunscripto nuestro problema, podríamos caer en un error teórico que destacamos con anterioridad, el discurso objetivista en el que la estructura social se nos impone y los sujetos solo nos resignamos a representar nuestros papeles.

Será necesario indagar en otro orden del poder, el de lo “social hecho” cuerpo, el de las

relaciones intersubjetivas, el de las interacciones docente-alumno. Entonces surgen algunos interrogantes: ¿Cómo se estructuran las relaciones de poder al interior del aula universitaria? ¿qué representaciones sociales tenemos los docentes sobre el poder? ¿qué relaciones establecemos entre saber y poder? ¿cómo se juegan estas relaciones en las prácticas evaluativas? ¿cómo son interpretadas por los estudiantes? ¿en qué contribuyen las prácticas examinadoras a sustentar estas relaciones de poder?

Resulta necesario desnaturalizar¹³⁶ estas prácticas, ponerlas en el banquillo de los acusados y, si se quiere: examinarlas. El examen deberá rendir examen.

Probablemente esto contribuya, en una pequeña medida y en un limitado contexto, a responder aquello que se preguntaba Foucault: “¿Quién hará la historia más general, más imprecisa, más determinante del examen, de sus rituales, de sus métodos, de sus personajes y de su papel, de sus juegos de preguntas y respuestas, de sus sistemas de notación y clasificación? (Foucault; 1989: 190).

¹³⁶ Seguimos aquí la propuesta de Bourdieu de concebir las configuraciones culturales como “arbitrarios culturales” que se nos imponen mediante el sutil mecanismo de la violencia simbólica, que convierte lo arbitrario en natural.

Bibliografía

- ALTHUSSER, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- APPLE, M. GENTILI, P. y SILVA, T. T. (1997). *Cultura, política y curriculum* Buenos Aires: Losada.
- BALL, S. (1993). *Foucault y la educación, Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- BERTELY, M. (1994) *Retos metodológicos en etnografía de la educación*. Veracruz: Colección Pedagógica Universitaria. N° 25-26. Universidad Veracruzana.
- BOURDIEU, P. y PASSERÓN, J.C. (1981). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- BOURDIEU, P. (1988). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- BOURDIEU, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- BOURDIEU, P. (1992). *Honor y gracia*. en: PITT-RIVERS, J. y PERISTIANY, J., Madrid: Alianza.
- DAVIDSON, A. citado por MARSHALL, J. *Foucault y la investigación educativa*. en BALL, S. (1993). *Foucault y la educación, Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- DA MATTA, R. (1983). *Carnavais, malandros e horois*. Río de Janeiro: Zahar.
- GEERTZ, C. (1992) *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- FRIGERIO, G. y Otros (1999). *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- FOLLARI, R. (1992). *Modernidad y posmodernidad: una óptica desde América Latina*. Buenos Aires: Aique.
- FOUCAULT, M. (1989). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1990). *Diálogos sobre el poder* Buenos Aires: Alianza.
- FOUCAULT, M. (1992.a). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- FOUCAULT, M. (1992.b). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- HOSKIN, K. Foucault a examen. en BALL, S. (1993). *Foucault y la educación, Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- KEMMIS, S. en CARR, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
- KREIMER, R. (2000). *Historia del Mérito*. Buenos Aires: Sitio Filosofía y Literatura.
- LUKÁCS, G. (1969). *Historia y conciencia de clase*. México: Grijalbo.
- MONDOLFO, R. (1966). *Universidad: pasado y presente*. Buenos Aires: EUDEBA.
- PÉREZ LINDO, A. (1993). *Teoría y evaluación de la Educación Superior*. Buenos Aires: Aique.
- RITZER, G. (1995). *Teoría sociológica contemporánea*. Madrid: Mc Graw Hill.
- SCHÖN, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.
- SIRVENT, M. (2003). *El proceso de investigación*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- SANYAL, B. y Otros. (1998). *Seminario-Taller: Tendencias en la gestión de las Universidades Contemporáneas. Evolución y perspectivas*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE) UNESCO. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

SMEJA, M. y TÉLLEZ, M. (1997) en NARODOWSKI, M. y MARTÍNEZ BOOM, A. (Compiladores) *Escuela, historia y poder*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

TENTI FANFANI, E. y GOMEZ CAMPO, V. (1989) *Universidad y profesiones*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

ENSEÑAR EN LA UNIVERSIDAD. INCERTIDUMBRES Y DESAFÍOS¹³⁷

Pablo Daniel Vain

Universidad Nacional de Misiones

“En el camino a la sabiduría, el primer paso es silencio; el segundo, escuchar; el tercero, recordar; el cuarto, practicar; el quinto, enseñar a otros.”

Salomon Ibn Gabirol (1021-1058)

Preliminares

El presente trabajo, producto de investigaciones y de la experiencia recogida en diversos espacios de formación docente universitaria, tiene por objeto presentar algunas reflexiones acerca de los problemas que se nos presentan en los procesos de formación profesional desarrollados en la universidad, su relación con la cultura académica y el modelo dominante en la enseñanza universitaria.

Se inicia con algunas apreciaciones acerca de las deficiencias de la formación profesional. Luego intenta colocar esta problemática en el contexto de la cultura académica, buscando presentar el modo en el que ese contexto preforma un modelo dominante en la enseñanza universitaria, que posteriormente se analiza críticamente.

La formación profesional en la mira

Un modo de arrancar, puede ser a partir algunas escenas:

- Lo que te enseñan en la universidad es pura teoría –dice un egresado– después empezás a trabajar y ahí empieza el baile.
- Vos recién te recibiste y venís con todas las teorías que te enseñaron en la facultad fresquitas –le dice un profesional a otro– pero ya vas a ver, que en la realidad las cosas no son como en los libros
- Mientras me formaba, todo tenía una lógica perfecta; pero cuando comencé a trabajar... ¡mamita! no tenía idea de por donde arrancar, relata un tercer egresado.

Estas y otras frases similares retumban en los pasillos, las oficinas y las aulas de muchas universidades. Pero también, en los espacios de formación, actualización y/o perfeccionamiento de profesores universitarios en los que venimos trabajando desde hace varios años, se percibe cierto malestar. Malestar que toma cuerpo y se traduce en preguntas, que nos hacemos los profesores universitarios, tales como:

- ¿es apropiada la inserción de nuestros graduados en el campo profesional?

¹³⁷ VAIN, P. *Enseñar en la universidad. Incertidumbres y desafíos*. Trabajo presentado para su publicación en la Revista Perspectiva Educacional. Universidad Católica de Valparaíso (Chile), 2006. (en evaluación).

- ¿poseen la formación adecuada para resolver los problemas que les presenta su práctica profesional?
- ¿son capaces de producir prácticas transformadoras o solo reproducen las tradicionales?
- ¿están preparados para enfrentar la incertidumbre y los escenarios cambiantes que hoy les depara su profesión?

Todo esto, nos lleva a pensar –según Schön– que estamos frente a una verdadera “crisis de confianza en la formación de los profesionales” (Schön, 1992: 21). Y siguiendo algunas ideas de este autor, podemos pensar que en la formación profesional encontramos como modelo dominante aquel que se sustenta en la racionalidad técnica. El denominado principio de la racionalidad técnica consiste: en la definición de un conjunto de reglas generales, aplicables a diversas situaciones y en diferentes contextos. Los supuestos sobre los cuales se asienta este principio serían los siguientes:

- Todos los problemas que presenta la práctica pueden ser identificados con facilidad y precisión.
- La simplicidad para la delimitación de problemas los hace factibles de ser clasificados.
- La relación entre problemas y soluciones es, generalmente, lineal y causal.
- La posibilidad de clasificar conjuntos de problemas y de soluciones hace viable establecer patrones de solución por tipos de problemas.
- La actividad profesional se reduce a definir un adecuado ajuste entre el problema delimitado y la elección del medio más apropiado para su solución.

Sin embargo, la práctica profesional nos coloca ante la imposibilidad de establecer relaciones mecánicas entre problemas y soluciones porque los profesionales no se encuentran en su tarea cotidiana con los problemas tipo, propuestos en los manuales o tratados habitualmente en las clases de la universidad, sino que suelen enfrentarse, con las llamadas - por el autor antes citado - zonas indeterminadas de la práctica.

¿Qué suponen estas zonas indeterminadas de la práctica? Suponen zonas grises, implican la resolución de conflictos como:

- la ponderación de decisiones alternativas ante un mismo problema.
- La definición de prioridades ante la limitación de medios o recursos.
- La selección de métodos o procedimientos en función de valores y concepciones éticas.
- La elección oportuna entre medios optativos.
- El manejo de acontecimientos que generan incertidumbre,
- La valoración de la oportunidad apropiada para definir situaciones.
- La identificación de fuerzas impulsoras, resistentes y retardatorias que intervienen en los procesos,
- La capacidad de adecuación a situaciones cambiantes, etc.
-

La posibilidad de actuar competentemente ante este conjunto de zonas indeterminadas no se encuentra en las reglas de la racionalidad técnica, en tanto implica el desarrollo de una capacidad situacional y del pensamiento reflexivo. Por eso sostenemos, que la universidad debería apuntar a la formación de profesionales reflexivos. Y afirmamos, que el modelo dominante en la enseñanza universitaria, no contribuye a la formación de

este tipo de profesionales.

Supuestos teóricos

Para pensar este modelo dominante, creemos necesario plantear dos supuestos teóricos, de los cuales partimos:

- Las prácticas de la enseñanza son prácticas sociales.
- Las prácticas sociales, esconden las relaciones sociales que las determinan.

Este ocultamiento de las relaciones sociales que generan las prácticas, puede considerarse a partir del concepto marxista de fetichismo de la mercancía. Y en ese sentido resulta interesante tener en cuenta la idea de desfetichización de lo social propuesta por Tomáz Tadeu da Silva.

“Marx llama fetichismo a este proceso en donde las relaciones se tornan invisibles, haciendo aparecer solo la cosa, el objeto, la mercancía de forma aislada y desconectada de otros procesos y relaciones (...) Uno de los objetivos centrales de un currículo crítico debería ser, precisamente, desfetichizar lo social, demostrando su carácter construido, su naturaleza relacional (...) tomando visibles las relaciones sociales que ella esconde.” (Da Silva, 1997: 68).

Por ello es central poder mirar más allá de lo aparente y encontrar a partir de que relaciones sociales se estructuran las prácticas educativas. Por eso, analizaremos la cultura universitaria como contexto.

Notas sobre la cultura universitaria, en tanto contexto

Consideramos que la formación profesional transcurre en un contexto que la signa de un modo muy particular, se trata de ese contexto que denominaremos cultura académica, entendida como: el segmento de la cultura en la cual se condensan, expresan y operan símbolos específicos relativos a la universidad, en tanto institución genérica.

La universidad se encuentra entre las instituciones más antiguas, que han logrado permanecer. Se estima su origen alrededor de los Siglos X y XII. Sin embargo, a lo largo de su prolongada historia, estas instituciones se han transformado, sufriendo diversas mutaciones. Como historiza Kreimer, la universidad surge en occidente como institución que otorga grados académicos o títulos de valor jurídico a sus discípulos o egresados. (Kreimer, 2000: 3). Nace así, el concepto de profesional, tal como se lo entiende en la actualidad, esto es: como un sujeto que posee un saber determinado, que está legitimado para ejercerlo y detenta un cierto monopolio para dicho ejercicio.

Pero el proceso mediante el cual se logra esta legitimación, es lo que se modifica sustancialmente con el advenimiento de la universidad. Hasta ese momento, el funcionamiento de la enseñanza de las artes y los oficios (inclúyanse entre estos, a las actuales profesiones) seguía el modelo que Schön denomina “aprendizaje tutelado.” (Schön, 1992: 11). El aprendizaje tutelado posibilita a los novatos introducirse en el mundo de la práctica, orientados por la experiencia de los expertos.

Este modelo de formación profesional, característico de la organización corporativa de los gremios medievales, se basaba en que:

“(el) aprendiz permanece entre cinco y siete años bajo la tutela de algún maestro reconocido. Pero mientras en la corporación, el conocimiento del alumno por parte del profesor era suficiente para la iniciación de la práctica del oficio, en la universidad comienzan a implementarse pruebas que obran como una presentación formal en sociedad”. (Kreimer, 2000: 12).

Cuando entre el Siglo XII y XIII monarcas y papas comienzan a fundar universidades por razones políticas, la iglesia primero y luego el estado, monopolizarán los procedimientos de licenciatura. Esto producirá un primer cambio sustancial en la cultura académica, que se transformará en un dispositivo de examinar.

Pero, en la modernidad y en el contexto de un discurso que subraya: los derechos del hombre y del ciudadano, la noción de progreso, la idea de razón y la concepción de organización social basada en el contrato social; aparece la concepción de igualdad educativa como derecho, y su correlato político: la educación pública.

Sin embargo, nosotros preferimos pensar, tratando de hacer visibles las relaciones sociales que se nos ocultan, y siguiendo un trabajo bien interesante de Saviani, que la educación pública, a pesar de su discurso igualitario, encubre un sistema de reproducción de la fuerza de trabajo que resulta funcional al desarrollo del sistema capitalista. La expansión industrial, característica del modo de producción capitalista, genera una necesidad de formación de recursos humanos calificados básicamente, para ser empleados en las fábricas. En este contexto socio-económico aparece el impulso a la educación pública. (Saviani, 1991: 61)

Esta necesidad del sistema, encubierta bajo el discurso del derecho a la educación, genera un nuevo dispositivo educativo: la escuela pública. Y visto desde este otro lugar, la escuela pública, resulta funcional al desarrollo capitalista:

- como lugar de capacitación de la mano de obra industrial,
- pero también como un eficaz mecanismo de reproducción ideológica.

En este segundo sentido, porque la escuela puede ser un instrumento sumamente apto para legitimar y reproducir el orden social impuesto desde los sectores hegemónicos de la sociedad.

Así la escuela se concibió como una organización que seguía el modelo organizacional imperante en la época, el modelo industrial. En ese sentido, educar a las masas es pensado como otro sistema de producción en serie, característico de la organización fabril de aquellos tiempos. Por ello, y porque la función ideológica de la escuela, la colocaba como dispositivo de reproducción de lugares sociales, esta institución adopta las matrices de la instituciones disciplinarias que Foucault analizó en las fábricas, las cárceles, los hospitales y los manicomios. (Foucault, 1989).

No nos detendremos a profundizar esta lectura acerca de la escuela, pero si puntualizar como el modelo escolarizado, luego será adoptado por la universidad, en el proceso de transición de la universidad de élite a la universidad de masas. Esto tiene especial importancia, porque si sostenemos que la universidad adopta el modelo escolarizado, inspirado en la producción industrial, podemos proponer –siguiendo autores como Përrenoud y Baquero– que este dispositivo genera un sistema de regulación que podría denominarse trabajo escolar, en el cual docentes y alumnos asumen un determinado “oficio”. (Baquero, 1997).

Una mirada sobre los oficios

En un raptó de simplificación podríamos decir que el oficio del docente es enseñar y el del alumno, aprender. Pero buscando mayor profundidad y centrándonos en el oficio del docente diremos que la enseñanza es un proceso de mediación entre un objeto de conocimiento y un sujeto que desea apropiarse de este; mediación que se hace posible porque hay un tercero cuya función es facilitar esa apropiación. Así se constituye la relación triangular que permite concretar la enseñanza, a la que alude Frigerio. (Frigerio, 1995). Y esa relación nos hablaría del otro oficio, el de aprender. La función primordial de ese tercero, mediador entre el aprendiz y el conocimiento que es el docente, radica en planear y organizar, tal como lo indica Pérez Gómez:

(...) la intervención didáctica para ayudar a que el alumno produzca en sí mismo la ruptura epistemológica. Es decir, cuestione y reformule sus modos empíricos de representar la estructura y el funcionamiento del mundo real, organice significativamente cuerpos estructurados de conocimiento y desarrolle métodos y estrategias potentes de formulación hipotética, de análisis e investigación. (Pérez Gómez, 1989: 325).

El modelo dominante en la enseñanza universitaria

Pero, ante estas definiciones cabe preguntarnos, ¿cuál es el modelo dominante en la enseñanza universitaria? A nuestro modo de ver, se trata de un modelo cuyos rasgos principales son:

- La enseñanza sustentada en la retórica.
- El docente como concesionario autorizado de la verdad.
- La in-significación de los conocimientos.
- La tensión entre teoría-práctica.
- Una concepción externalista de la evaluación.
- Una ausencia relativa de lo grupal.
- Vamos ahora, a intentar discurrir sucintamente sobre estos rasgos.

Enseñanza sustentada en la retórica

La educación es necesariamente comunicación. Y el modo en que se establece y gestiona la comunicación entre los actores, es un factor determinante de las prácticas de la enseñanza, entendidas como proceso de mediación. Los problemas del modelo comunicacional dominante son:

- Que es prioritariamente unidireccional, del profesor al alumno (transmisión en la cual alguien que tiene algo lo otorga a otro que no lo posee).
- Que está centrado, casi exclusivamente en el discurso oral y en el libro, y parece ignorar la pluralidad de lenguajes y la polisemia que rodea al estudiante.

Pero no se trata solo de tipos de comunicación, Celman nos advierte como buena parte de la enseñanza en la universidad se organiza “como abordaje verbal de prácticas que suponen acciones”. (Celman, 1994: 58). Lo paradójico de esto, es que muchas veces se espera que luego los alumnos resuelvan adecuadamente ciertas situaciones,

desarrollando las acciones pertinentes (en las clases prácticas o durante las evaluaciones), lo que implica un contrasentido.

Cabe preguntarse, si un mero proceso comunicativo unidireccional hace posible formar profesionales capaces de disentir, cambiar, reflexionar, crear, criticar y/o proponer alternativas innovadoras.

El docente como concesionario autorizado de la verdad

El flujo comunicacional unidireccional antes señalado puede encontrar parte de su sentido en las concepciones sobre el régimen de verdad dominante en la universidad.

Lejos de posicionar al docente como orientador, guía y facilitador de los aprendizajes de los novatos, la universidad como sistema institucionalizado de saberes legitimados, deposita en los docentes el poder de consagrar a quienes podrán acreditar un saber específico, y consecuentemente “profesar” su uso social. Esto implica que mientras el “oficio del alumno” se configura alrededor de la apropiación de un determinado sistema de trabajo escolar en el cual se asume que el docente posee el saber; el “oficio del docente” se constituye adjudicándose el rol de administrador del conocimiento, y por tanto de concesionario autorizado de la verdad, siguiendo el interesante concepto acuñado por Barabtarlo (Barabtarlo, 2005).

Esta cuestión se vincula a la relación entre poder y verdad, como afirma Foucault:

La verdad es de este mundo; (...) Cada sociedad tiene su régimen de verdad; es decir, los tipos de discurso que acoge y hace funcionar como verdaderos o falsos, el modo en como se sancionan unos y otros; las técnicas y los procedimientos que están valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de quienes están a cargo de decir como funciona lo verdadero. (Foucault, 1990: 143).

Nos preguntamos, en que medida esta figura del docente como concesionario autorizado de la verdad, habilita la formación de profesionales críticos y reflexivos, que mucho se proclama.

La in-significación de los conocimientos

Verónica Edwards menciona dos formas de relación de los sujetos con el conocimiento: relaciones de exterioridad y de interioridad. Las primeras se producen cuando el sujeto “...debe relacionarse con un conocimiento que se le aparece como problemático e inaccesible. En estos momentos el sujeto demanda pistas que le permitan el acceso a la respuesta correcta (...) la relación se vuelve mecánica, exterior...” (Edwards, 1993: 28) y si se toma como indicador de aprendizaje la repetición memorística o la solución mecánica, puede volverse, además, exitosa. En el otro caso, la relación implica que el sujeto pueda establecer una relación significativa con el conocimiento, “...esto se produce cuando el conocimiento que se presenta incluye e interroga al sujeto. El sujeto se apropia de un contenido que requiere de su elaboración.” (Edwards, 1993: 28). Este tipo de relación implicaría lo que Ausubel denomina aprendizaje significativo. Entre las características de este tipo de aprendizaje Nowak y Gowin mencionan:

- la incorporación no arbitraria, ni verbalista de conocimientos;

- el esfuerzo por relacionar los nuevos conceptos con otros más inclusivos en la estructura cognitiva;
- la intención de vinculación con otras experiencias, hechos u objetos
- y la implicación afectiva para establecer relaciones entre los nuevos conocimientos y aprendizajes anteriores. (Pozo; 1989: 212)

Una línea de análisis sobre la falta de significatividad de los aprendizajes resulta de un interesante estudio de casos realizado por Celman, y se vincula a la organización de los planes en secuencias compuestas de ciencias básicas, aplicadas y prácticas; y a la ubicación de las prácticas profesionales hacia el final de las carreras, entendiendo las mismas como el lugar de aplicación de lo teórico.

Este secuenciamiento produce una fractura entre aquello que el alumno supone encontrar al ingresar a la universidad (una carrera determinada) y la oferta de conocimientos de las asignaturas de primer año, generalmente una serie de materias llamadas introductorias, que en muchas oportunidades implican marcos epistemológicos y conceptuales diversos, y que por lo general son absolutamente teóricas o –cuando menos– ofertan conocimientos que poco y nada tienen que ver con la imagen que los alumnos pueden formarse sobre que implica la profesión elegida.

Otra dimensión curricular del problema de la significatividad se relaciona con el predominio de la lógica disciplinar. Es frecuente observar en los programas de las asignaturas, que los mismos están organizados siguiendo un cierto ordenamiento, aparentemente compatible con la lógica de la disciplina a enseñar. Así parece sensato, que en Pedagogía I, comencemos con contenidos tales como: “La Pedagogía, su objeto de estudio y su campo de aplicación. Las principales corrientes del pensamiento pedagógico”. Esta secuencia, que parte de la definición de objeto y campo, para luego adentrarse en el modo en que cada escuela o corriente de dicha ciencia ha conceptualizado el objeto, los métodos o el campo de aplicación, parecería razonable. Sin embargo no lo es, ni desde el punto de vista epistemológico, ni desde su relación con la estructura cognitiva del alumno.

En cuanto al problema epistemológico, porque nos presenta la ciencia como un producto acabado y no como un proceso de producción permanente. Esta tendencia, característica también del modo expositivo de los manuales científicos, le otorga al conocimiento científico un status de saber cristalizado ocultando su carácter procesual, conflictivo, dinámico y discontinuo (Follari, 1999).

Y en lo que hace al aspecto cognitivo, el supuesto subyacente a este modo de presentar una disciplina parecería ser el de la existencia de cierto isomorfismo, entre ese ordenamiento expositivo de la lógica de la disciplina y la estructura cognitiva del alumno.

Siguiendo a Villaroel, también conviene reconocer que al construir el conocimiento científico cada sujeto utiliza dos tipos de materiales: materiales comunes a otros sujetos (la producción social del conocimiento) y saberes experimentados (relativos a su historia y a su sistema e ideas y creencias). Al mismo tiempo recurre a ciertos significantes que no son los que utiliza la ciencia. Por ello, la enseñanza de la ciencia supone la tarea de promover un acercamiento entre el nivel experiencial y lingüístico del alumno –por una parte– y; el nivel conceptual y lingüístico de la ciencia –por otro– proceso que algunos autores caracterizan como de negociación de significados.

Nos preocupa un modelo de enseñanza que no genera aprendizajes significativos, en tanto promueve las relaciones de exterioridad –descriptas por Edwards– que prefiguran un “oficio del alumno” que apunta a la aprobación de las evaluaciones y no a la

apropiación del aprendizaje.

La tensión entre teoría-práctica

Habitualmente el tratamiento que se otorga a la tensión teoría-práctica en la enseñanza universitaria, posee ciertas características que intentaremos describir.

Pocas propuestas curriculares favorecen las aproximaciones sucesivas al campo de la práctica profesional. Esto plantea dos problemas. Por un lado, que este diseño no posibilita articular teoría y práctica en el devenir de toda la formación, como proceso progresivo. Y por otro, que coloca a los estudiantes ante una situación de difícil solución, cuando luego de un extenso período de tratamiento verbalizado de los saberes, se encuentran frente a la necesidad de resolver los problemas de la práctica mediante acciones de diversos tipos, ante los cuales la retórica se muestra insuficiente.

Esta débil articulación teórico-práctica, dificulta estructurar un abordaje de la realidad que permita acceder a la misma en la forma de problemas con implicancias prácticas. Esto es, se presenta la realidad siguiendo la lógica disciplinar y no la lógica de los problemas. Trabajar con problemas no es tarea fácil, por lo que ya hemos comentado respecto a las zonas indeterminadas de la práctica.

Tampoco la organización de la enseñanza toma generalmente los contenidos como fuente de preguntas, confrontaciones, refutaciones, etc. Trabajar desde ese enfoque, posibilitaría la producción de conflictos cognitivos y apuntaría a la generación del cambio conceptual.

Otro factor es la ausencia de espacios curriculares, más allá de la organización en cátedras, que faciliten la integración de equipos, el trabajo grupal y el abordaje interdisciplinario. Y también, es destacable la presencia de modalidades de evaluación, que no facilitan la integración de los aspectos teóricos y prácticos del conocimiento.

La fragmentación del conocimiento académico

Otro de los problemas actuales de la enseñanza universitaria es la fragmentación del conocimiento. La organización de la formación a través de planes de estudio, sin duda necesaria, ha producido en efecto indeseado: la fragmentación del conocimiento. Mediante este mecanismo se parcelan los saberes en asignaturas, y se los vuelve a dividir en unidades o módulos, en teóricos y prácticos, etc. Y esto provoca: que los alumnos estudien cada asignatura como si fuera una configuración de contenidos autónoma y autosuficiente.

Ello se ha potenciado, cuando la cultura académica ha legitimado un funcionamiento que otorga a la cátedra el lugar del propietario de un determinado saber especializado, y esto ha conducido a que las cátedras funcionen como compartimientos estancos.

En consecuencia, los alumnos visualizan cada asignatura o espacio curricular como un obstáculo independiente a superar, en su carrera por la acreditación.

Lamentablemente, los intentos de generar espacios curriculares integradores que hemos conocido y podido evaluar, no han logrado superar esta fragmentación.

La concepción externalista de la evaluación

Hace poco tiempo, una colega mexicana nos relató una experiencia. Cuando en su primera clase, en un curso de la universidad, les preguntó a los alumnos que esperaban de dicho curso, este fue el diálogo registrado:

Profesora: ¿qué esperan de este curso?

Alumnos: (silencio)

Profesora: ¿podrían pensar qué esperan de este curso?

Alumna: yo quisiera saber como será la evaluación

Profesora: ¿hay otros que quisieran saber lo mismo?

Alumnos: (todos asienten).

Profesora: (dirigiéndose a la alumna que había respondido) ¿Y para qué quisieras saber como será la evaluación?

Alumna: para saber a que atenerme

Profesora: ¿hay otros que piensan lo mismo?

Alumnos: (todos asienten)

Conjeturábamos, que cuando la oferta de conocimientos carece de suficiente significatividad, el oficio del alumno se organiza en torno al modo más eficaz de lograr la acreditación de sus saberes, con independencia de la intencionalidad de apropiarse de los mismos. Pero esta situación se agrava, cuando la evaluación aparece como un proceso desgajado de la enseñanza y el aprendizaje. Consecuentemente el oficio del docente, organizado desde la concepción de concesionario autorizado de la verdad, nos confiere el poder de juzgar los logros de nuestros alumnos, sin que ello esté ligado a los procesos de la enseñanza y el aprendizaje.

Esta concepción externalista de la evaluación, refuerza la construcción del trabajo académico en términos de trabajo escolarizado y prefigura el oficio del alumno en torno a la prioridad de producir para acreditar, reforzando de este modo las relaciones de exterioridad con el conocimiento.

Una ausencia relativa de lo grupal

El último rasgo que queremos presentar refiere a la ausencia de una verdadera didáctica grupal, este tema emerge en el desarrollo de nuestras indagaciones, debido a dos motivos. En primer lugar, porque los grupos constituyen un contexto privilegiado del aprendizaje, en tanto resulta central considerar "... lo que ocurre cuando los profesores enseñan y los alumnos aprenden, así como sobre la química –o mejor, la alquimia– de la cooperación humana.", al decir de White (White; 1991: 11).

Y por otro lado, porque una enseñanza dirigida al aprendizaje en la práctica, de los fenómenos grupales (constitución y funcionamiento de los grupos, tipos de vínculos, modalidades resolución de conflictos, formas de trabajo cooperativo, entre otros) resulta indispensable en un mundo en el cual el trabajo en equipos, tiende a ser un rasgo primordial de la práctica de cualquier profesión.

Repensar la enseñanza

Apuntando al propósito de contribuir a la posibilidad de repensar la formación, hemos considerado necesario hacer un análisis crítico del modelo dominante en la enseñanza universitaria, intentando situarlo en el contexto de las relaciones sociales que lo sustentan. Esperamos que ello pueda ser útil, diríamos parafraseando a Marx: no solo para interpretar la enseñanza, sino para transformarla. Asumiendo, como proponía Paulo Freire que “...Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas.” (Freire, 1985: 21).

Bibliografía

- ALPUCHE GARCÉS, O. (1995) *Impacto de la vinculación en el aprendizaje en la carrera de ingeniería en desarrollo rural de la uem*. México, Revista Siglo XXI Perspectivas de la Educación desde América Latina. Año 1 Vol 1 Número 0.
- APPLE, M, GENTILI, P. y SILVA, T. T. Da. (1997) *Cultura política y currículo*. Buenos Aires, Editorial Losada.
- BAQUERO, R. (1997) *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Editorial Aique.
- BAQUERO, R. (1998) *La categoría de trabajo en la teoría del desarrollo de vigotsky*. Santiago de Chile, Revista Psykhé, Pontificia Universidad Católica. Vol. 7 N 1.
- BARABTARLO, A. (2005) Conferencia: *El seminario permanente de investigación-acción en la formación del docente universitario: una experiencia cualitativa*. Posadas, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones (Argentina).
- BECHER, T. (2001) *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona, Editorial Gedisa.
- BROCKBANK, A. y MC GILL, I. (2002) *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid, Ediciones Morata.
- CELMAN, S. (1994) *La tensión teoría - práctica en la educación superior*. Buenos Aires, Revista del IICE. Año III N° 5.
- CLARK, B. (1987) *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México, Universidad Autónoma Metropolitana. Azcapotzalco, Nueva Imagen.
- DÍAZ BARRIGA, Á. (1994) *Una polémica en relación al examen*. Revista Iberoamericana de Educación. Número 5. Organización de Estados Iberoamericanos. En: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie05a05.htm>
- EDWARDS, V. (1993) *La relación de los sujetos con el conocimiento*. Bogotá, Revista Colombiana de Educación. N° 27.
- FREIRE, P. (1985) *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México, Editorial Siglo XXI.
- FRIGERIO, G. (1995) *De aquí y de allá: textos sobre la institución educativa y su dirección*. Buenos Aires, Editorial Kapelusz.
- FOLLARI, R. (1999) Conferencia *Curriculum y conocimiento. ¿relaciones paradójicas?* Paraná, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos (Argentina).
- FOUCAULT, M. (1989) *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Editorial Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1990) *Diálogos sobre el poder*. Buenos Aires, Alianza Editorial.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1989) *La enseñanza. Su teoría y su práctica*. Madrid, Editorial Akal-Universitaria.
- KREIMER, R. (2000) *Historia del mérito*. Sitio Filosofía y Literatura. Buenos Aires. En: <http://www.geocities.com/filosofialiteratura/HistoriaMerito.htm>
- NEWMAN, D. GRIFFIN, P. y COLE, M. (1991) *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid, Editorial Morata.
- POZO, I. (1989) *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, Editorial Morata.

- SAVIANI, D. (1991) *Educación: temas de actualidad*. Buenos Aires, Editorial Libros del Quirquincho.
- SCHÖN, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid, Editorial Paidós.
- SOUTO, M. (1993) *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires, Editorial Miño y Dávila.
- VAIN, P. (1997) *Los rituales escolares y las prácticas educativas*. Posadas, Editorial Universitaria de Misiones.
- VAIN, P. (1999) *El diario académico: una estrategia para la formación de docentes reflexivos*. Caracas, Revista Educación Superior y Sociedad. Volumen 10. N° 2.
- VAIN, P. (2002) *La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo*. Buenos Aires, Ediciones Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) (CD).
- VAIN, P. (2003) *El diario académico: una estrategia para la formación de docentes reflexivos*. Revista Perfiles Educativos. Tercera Época. Volumen XXV. Número 100. Departamento Editorial del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU). México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- VAIN, P. (2004) *Las relaciones de poder en el aula universitaria. Un caso paradigmático: el examen*. Revista Docencia Universitaria. Vol. IV, N° 2. Sistema de Actualización Docente del Profesorado. Caracas, Universidad Central de Venezuela.
- VILLAROEL, C. (1995) *La enseñanza universitaria: de la transmisión del saber a la construcción del conocimiento*. Revista Educación Superior y Sociedad Vol. 6 N° 1. Caracas, OREALC. UNESCO.

LA EDUCACIÓN COMO VIOLENCIA SIMBÓLICA

Pablo Daniel Vain

Universidad Nacional de Misiones

Supuestos teóricos

Pensamos –siguiendo a Kemmis– la educación como una práctica social construida desde lo singular, lo social, lo histórico y lo político¹³⁸. Y en este sentido, sostenemos los siguientes supuestos teóricos.

- Las prácticas educativas son construcciones.
- Las culturas son arbitrarios culturales.
- El Arbitrario Cultural logra imponerse mediante la violencia simbólica.
- Las prácticas sociales, esconden las relaciones sociales que las determinan.
- La educación es una práctica social productora de sujetos.

Y para presentar esta cuestión, les propongo que lean esta historia:

EL PAÍS AZUL

Cuentan que hace muchos años, en un lejano país, el Rey - que era un sujeto muy caprichoso - se levantó una mañana, y dijo:

—Adoro el color azul, me encantaría que todo fuera de ese color -.

Y como la corte estaba llena de adulones y obsecuentes - algo que solía ser frecuente en todas las cortes - los consejeros, ministros y chambelanes comenzaron a dar órdenes para que se cumpliera el deseo del Rey. Así se pintaron los edificios públicos, los hospitales y las escuelas, se estableció que los servidores públicos deberían tener uniformes azules, se determinó que las calles serían de ese color, y también las casas y los transportes.

Sin embargo, el Rey no estaba conforme. – Todavía hay muchas cosas de otro color – dijo ofuscado una tarde.

Entonces el Ministro de Ciencia y Magia ordenó a los magos, científicos y alquimistas del reino que se dedicaran a inventar cosas que sirvieran para “azular” toda la realidad. Así se descubrió una sustancia que cambiaba la pigmentación de las personas tornándolas azules, y otras que hacían lo propio con las plantas, la tierra y los animales. Y hasta se cubrió todo el reinado con una bóveda que transformaba la luz del sol en azul.

¹³⁸ Ver KEMMIS, S. en CARR, W. HACIA UNA CIENCIA CRITICA DE LA EDUCACIÓN. Editorial Laertes. Barcelona, 1990.

El Ministro de Justicia emitió una ley que establecía que a partir de ese momento, todo, absolutamente todo sería azul y la simple referencia a otro color sería pasible de pena de muerte.

El Ministro de Educación decretó la eliminación de palabras como “color” “rojo” “verde” “amarillo” o “magenta” de todos los programas escolares, los libros y manuales, etc.

El Ministro de Propaganda ordenó eliminar esas mismas palabras y conceptos de todos los medios de comunicación del reino, y el Ministro del Interior prohibió que nadie entrara, ni saliera jamás del reino, para evitar el contagio con personas que tuvieran, pensaran o soñaran con otros colores.

Así el Rey murió una tarde azulada, rodeado de azules funcionarios vestidos de azul, en una sala azul, con cortinados azules y pinturas azules, equipada con sillas, mesas y otros muebles azules; solo que nadie se daba cuenta de esto, porque habían empezado a acostumbrarse a ese único color.

Y así como el Rey, fueron muriéndose de viejos todos los habitantes de esa generación (que eran los que podían recordar que alguna vez todo había sido diferente). Y como estaba prohibido hablar de otros colores, nadie les contó a los niños que antes hubo un mundo con rojos, negros, blancos y amarillos.

Así esos niños crecieron y se hicieron grandes en el país azul, y luego vinieron sus hijos, y los hijos de sus hijo...

Pero un día, unos quinientos años después, vaya uno a saber porqué, un extranjero vestido de verde y amarillo, con el cabello rubio y ojos verdes logró penetrar en el reino. Terrible fue el impacto, se conmovió todo el reino. Los niños se reían a carcajadas de sus maestros que les habían enseñando el color único, los habitantes se burlaban de los medios de comunicación que solo habían contado mentiras, y el Rey –bisnieto de aquél que había decretado la “azulidad” del reino– decidió abdicar, y fue reemplazado por una Junta de Gobierno, en la que cada integrante vestía de un color diferente.

En una plaza del reino, un abuelo le dijo a su nieto: - ahora que vemos tantos colores, el azul me gusta más que antes, porque resplandece de un modo diferente -.

Este cuento puede sernos útil para trabajar algunas cuestiones teóricas referidas a la violencia simbólica. Y a partir de él, repensar los supuestos teóricos enunciados precedentemente.

El primero, se refiere al carácter construido de las prácticas educativas. Ello implica que las mismas no están dadas, ni tampoco que son producto del azar o el reflejo mecánico de la acción de la estructura social en cada actor individual; sino que se construyen y esta construcción se realiza a partir de variables singulares, sociales, históricas y políticas. Es decir que las prácticas educativas se estructuran en relación con la constitución subjetiva, el contexto social, el devenir histórico y las relaciones de poder.

En el cuento vemos como una determinada cultura, utiliza, pierde y vuelve a utilizar un sistema de percepciones y representaciones –en este caso relacionadas al color y sus implicancias– no por imperio de la naturaleza, sino como consecuencia de un proceso de construcción social, en este caso producto de una imposición.

El segundo supuesto, remite a la idea de que –en tanto sistema de adaptación de la especie humana a la naturaleza todas las culturas implican diferentes modos de

adaptación, y por lo tanto son configuraciones arbitrarias, en el sentido que dependen del arbitrio, entendido como facultad de adoptar una resolución con preferencia a otra. Esto es lo que P. Bourdieu ha denominado Arbitrario cultural.¹³⁹

En nuestro cuento, la adopción de un sistema de color único es arbitraria frente a muchos otros sistemas de clasificación y nominación de colores existentes.

El tercer supuesto sostiene que este Arbitrario cultural logra imponerse como producto de un sistema simbólico que consigue naturalizar la arbitrariedad, esto es que transforma en natural aquello que es una construcción posible entre muchas otras. A este mecanismo simbólico Bordieu lo denominó Violencia simbólica, como fuerza que impone, fuerza solapada, como acción de poder. “ (...) es la particular fuerza de la que disponen ciertos agentes que ejercen lo que el autor (Bourdieu) llama violencia simbólica, esa violencia que se pone en marcha sobre un agente o grupo de agentes con su complicidad. Se trata de una violencia eufemizada, y por ello, socialmente aceptable, desconocida como arbitraria y con ello reconocida, en la medida en que se fundamenta en el desconocimiento de los mecanismos de su ejercicio.”¹⁴⁰

Veamos en el cuento EL PAÍS AZUL como transcurrido el tiempo, los nuevos integrantes de la cultura asumen el color único como un orden natural y desconocen que el mismo fue producto de un mecanismo de imposición.

El cuarto supuesto, propone reconocer que las prácticas educativas, en tanto prácticas sociales, esconden las relaciones sociales que las determinan y les dan sentido. Por ello es central poder mirar más allá de lo aparente y encontrar sobre que relaciones sociales se estructuran las prácticas educativas. En relación con este supuesto, resulta interesante considerar la idea de desfetichización de lo social propuesta por Tomáz Tadeu da Silva. “Marx –señala da Silva– llama fetichismo a este proceso en donde las relaciones se tornan invisibles, haciendo aparecer solo la cosa, el objeto, la mercancía de forma aislada y desconectada de otros procesos y relaciones (...) Uno de los objetivos centrales de un currículo crítico debería ser, precisamente, desfetichizar lo social, demostrando su carácter construido, su naturaleza relacional (...) tornando visibles las relaciones sociales que ella esconde.”¹⁴¹

En el cuento, desfetichizar lo social sería poner al descubierto que el país era azul porque un determinado rey así lo quiso y recurrió a su poder para lograrlo, sería poner visible los mecanismos de poder y sus modos de construcción.

El quinto supuesto puede enunciarse como la educación como productora de sujetos. Pero no en el sentido de reproducción mecánica y absoluta que le dieron ciertas teorías, precisamente llamadas reproductivistas. En este caso, siguiendo a Puiggrós reconocemos que los procesos de inculcación descritos por algunos reproductivistas no resultaron exitosos. “La educación –dice la autora mencionada– afortunadamente fracasó en su intención de crear clones. Lograrlo ha sido siempre la intención de cada generación con respecto a la siguiente, en casi todas las sociedades que conocemos. Es en este sentido que debemos interpretar la frase la educación es imposible: imposible como proyecto completo, como discurso sin fracturas, como transmisión de la totalidad de la cultura de una a otra generación, como imposición exitosa de un arbitrario cultural

¹³⁹ “ La selección de significados que define objetivamente la cultura de un grupo o de una clase como sistema simbólico (...) ”. BOURDIEU, P. y PASSERÓN, J. C. *La reproducción*. Barcelona, Editorial Laia. 1981. Pág. 51.

¹⁴⁰ GUTIERREZ, A. *Pierre bourdieu, las prácticas sociales*. Posadas, Editorial Universitaria. 1995. Pág. 41.

¹⁴¹ SILVA, T. T. da en APPLE, M.- GENTILI, P. y SILVA, T. T. da *cultura política y currículo*. Buenos Aires, Ed. Losada. 1997. Pág. 68.

a través de la violencia simbólica.”¹⁴²

En el cuento analizado, un factor irrumpe en la dinámica social y los habitantes de aquel reino descubren el engaño, la reproducción absoluta muestra que no puede ser tal.

La teoría de la reproducción

Un punto de partida inevitable para analizar la violencia simbólica, particularmente en la educación, lo constituye el planteo reproductivista de Bourdieu y Passerón. En efecto en la hipótesis cero de su libro “La reproducción” estos autores sostienen que “Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas, disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza...”¹⁴³.

En un trabajo anterior¹⁴⁴ hemos intentado resumir las principales contribuciones que, a nuestro juicio, realizan Bourdieu y Passerón con la obra mencionada precedentemente. Decíamos entonces que los aportes originales que podrían señalarse son:

- a) El Sistema educativo y en particular la escuela ha adquirido un lugar central como instrumento para legitimar las jerarquías sociales.
- b) Su eficacia radica en que aparece presentado como neutro o aséptico, cuando en realidad reproduce las relaciones sociales existentes en una formación social determinada.
- c) Toda cultura académica es arbitraria, porque es la cultura que la clase dominante impone.
- d) El recurso del sistema educativo para imponer su cultura es la violencia simbólica, violencia que adopta las más sutiles formas, lo que la hace aún más efectiva.
- e) La escuela es un ámbito relativamente autónomo, a través del cuál opera la imposición de la cultura dominante.
- f) La institución absorbe cualquier intento de renovación o ruptura y lo convierte en un modo de afianzar la cultura de dominación de un modo definido.
- g) Existe no solo un mercado de bienes materiales, sino también un mercado de bienes simbólicos.
- h) Existe una educación primera que genera un cierto capital cultural que es determinante de las futuras relaciones sociales, y la eficacia reproductiva de la escuela estará directamente vinculada a la distancia entre esa educación primera y la arbitrariedad cultural de un sistema social determinado.
- i) La autoridad pedagógica no es consecuencia de la eficiencia técnica, del saber o el carisma de los educadores, sino de la función de estos como agentes de la institución educativa.
- j) La legitimidad de lo que se enseña en la escuela deviene de su legitimidad como institución en la cuál se delega la función de educar.

¹⁴² PUIGGRÓS, A. *Volver a educar*. Buenos Aires, Editorial Ariel. 1995. Pág. 105.

¹⁴³ BOURDIEU, P. y PASSERÓN, J.C. *La reproducción*. Barcelona, Editorial Laia. 1981. Pág. 44.

¹⁴⁴ VAIN, P. *La función social de la educación formal*. Monografía de la Cátedra Sociología de la Educación. Maestría en Educación. Posadas, Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción”. 1994.

Debemos recordar que para Bourdieu y sus colaboradores, además del Capital Económico, existen entre la gama de posibles recursos, el Capital Cultural, el Capital Social y el Capital Simbólico, conforme a los principios de estructuración de los campos sociales que hemos tratado anteriormente. Y que, el Capital Simbólico “es poder simbólico, es la particular fuerza de la que disponen ciertos agentes que ejercen lo que el autor (Bourdieu) llama violencia simbólica, esa violencia que se pone en marcha sobre un agente o grupo de agentes con su complicidad. Se trata de una violencia eufemizada, y por ello, socialmente aceptable, desconocida como arbitraria y con ello reconocida, en la medida en que se fundamenta en el desconocimiento de los mecanismos de su ejercicio.”¹⁴⁵

Sería interesante detenernos por un momento en dos conceptos de especial importancia: la noción de arbitrario cultural y la idea de violencia simbólica.

Cuando los reproducionistas se refieren a un arbitrario cultural están proponiendo que siendo la educación un modo de transmisión de la cultura, lo que en verdad es transmitido es la cultura dominante, (o en todo caso la cultura de la clase dominante). Esa cultura, entendida como un modo de concebir el mundo es arbitraria, en tanto es la interpretación del mundo hecha por una clase (o incluso –siguiendo a Gramsci– por el sector que hegemoniza, en un momento dado, la ideología de la clase dominante). Podría decirse entonces, que se trata de una construcción de los intelectuales orgánicos del proyecto hegemónico que representa la cultura de la élite dominante en un momento histórico determinado, pero que es presentada como la forma obvia y natural de la cultura.

Por otra parte, Bourdieu y Passerón sostienen que “Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural”¹⁴⁶; y en esta dirección muestran la existencia de una doble arbitrariedad, ya que es arbitrario el poder que impone y lo es, también, la cultura que este impone.

Un aspecto relevante de esta hipótesis es presentar el modo en que, por la acción pedagógica, se inculca a las clases dominadas los mismos saberes y prácticas definidos por esa acción pedagógica en el mercado económico o simbólico.

También posibilita formular una crítica a las teorías clásicas que intentan presentar al sistema educativo como un conjunto de instituciones y costumbres por las cuales se transmite la cultura de generación en generación, desnudando cómo estas ocultan que, en realidad, el arbitrario cultural reproduce las relaciones de fuerza subyacentes en las relaciones simbólicas. Así se puede observar como Durkheim –por ejemplo– sostiene que la transmisión cultural que realizan las diferentes clases serían un todo armónico e indiviso para toda la sociedad, cuando lo que se transmite, según nuestra perspectiva, son los intereses materiales y simbólicos de las clases dominantes¹⁴⁷. Por lo tanto, el capital cultural se distribuye en forma acorde a la distribución del capital económico, y

¹⁴⁵ GUTIÉRREZ, A. Op. Cit. Pág. 41.

¹⁴⁶ BOURDIEU, P. y PASSERÓN, J.C. Op. Cit. Pág. 52.

¹⁴⁷ En realidad **Durkheim** plantea que existen dos tipos de cuestiones a ser transmitidas por la educación. Uno de ellos lo constituye el conjunto de *ideas, creencias y prácticas* necesarias para todos los miembros de una sociedad dada, mientras que el otro tipo estaría determinado por el lugar que cada individuo ocupa en relación con la división social del trabajo. Lo que sucede es que este autor no cuestiona la división social del trabajo, sino que la considera una condición necesaria para el funcionamiento de la sociedad. (DURKHEIM, E. “*Educación y sociología*” . Ed. Península. Barcelona, 1990.)

por ello, la estructura de las relaciones de fuerza entre las clases determinará la estructura de distribución del capital cultural en una formación social dada.¹⁴⁸

En consecuencia, como afirma García Canclini: "... el poder cultural, al mismo tiempo que reproduce la arbitrariedad sociocultural, inculca como necesaria y natural esa arbitrariedad, oculta ese poder económico, favorece su ejercicio y perpetuación.

La eficacia de esta imposición-disimulación se basa, en parte, en el poder global de la clase dominante, y en la posibilidad de implementarlo a través del Estado, sistema de aparatos que representa parcialmente y simula representar plenamente no a una clase sino al conjunto de la sociedad. También porque el Estado extiende cada vez más su organización y control a toda la vida social: lo económico, lo político, lo cultural, la existencia cotidiana. Pero esta eficacia se apoya, al mismo tiempo, en la necesidad de todo individuo de ser socializado, adaptarse a algún tipo de estructura social que le permita desarrollarse personalmente y hallar seguridad afectiva. Por eso, el descubrimiento de la arbitrariedad y relatividad de la organización social en que uno está inserto, y de los hábitos que adquirió en ella, es siempre una percepción segunda, tardía"¹⁴⁹.

Finalmente y como anticipo de la polémica sobre las teorías de la reproducción que intentaremos presentar, cabe señalar una interpretación complementaria del carácter violento de la imposición. Nos referimos a la idea elaborada por Tenti Fanfani y que expresa que "Cuando existe una distancia considerable entre los que podríamos denominar habitus de entrada del discípulo y los contenidos del curriculum escolar, la relación pedagógica, si quiere ser eficaz, debe adquirir formas manifiestamente impositivas, ya que es preciso vencer las resistencias que opone el habitus adquirido al arbitrario cultural que se quiere inculcar."¹⁵⁰.

Los límites del reproductivismo pedagógico

En cuanto a las críticas a los planteos de Althusser, resulta importante destacar el análisis que A. Puiggrós realiza acerca de los mecanismos de producción y reproducción de la ideología, por una parte, y el concepto de aparato ideológico del estado, por otra.

Respecto a la ideología Puiggrós puntualiza que "como señala Ernesto Laclau (1978), es necesario diferenciar entre el problema general de la determinación de clase de las superestructuras política e ideológica y las formas de existencia de las clases a nivel de dichas superestructuras; la identificación de ambos problemas solo se justifica si se piensa la existencia de las clases sociales a nivel ideológico bajo la forma de reducción". Si el comportamiento ideológico de las clases solo puede definirse, como creemos, mediante el análisis de la multideterminación específica proveniente de la

¹⁴⁸ Es importante destacar que se han desarrollado interesantes estudios que tienden a demostrar como la reproducción cultural reproduce la desigualdad social, así por ejemplo vemos que "El proceso de reproducción, a través de la experiencia escolar del diferente capital cultural de cada clase es uno de los más importantes temas de estudio de la sociología educativa contemporánea. Los estudios (...) de Basil Bernstein demuestran el efecto diferencial sobre la estructura de comunicación y socialización del alumno por la utilización de ciertos códigos socio-lingüísticos sobre otros, códigos claramente relacionados con tradiciones y formas culturales de diferentes clases sociales y cuya inculcación determina, en última instancia, tanto las destrezas del alumno como su estructura cognitiva." (GÓMEZ, V. en TORRES, C. Op. Cit. Pág. 128.)

¹⁴⁹ GARCÍA CANCLINI, N. "*Las culturas populares en el capitalismo*". La Habana, Editorial Casa de las Américas, 1982. Pág. 40.

¹⁵⁰ TENTI FANFANI, E. en TORRES, C. Op. Cit. Pág. 263.

totalidad social en la que existen (lo que no significa olvidar la determinación en última instancia de la estructura sobre la superestructura), existe una multideterminación en el comportamiento de las clases sociales que hace irreductible la pedagogía a la definición que la caracteriza como una manifestación directa de las características económico-sociales de las clases dominantes. Se hace necesario analizar la articulación que existe en el interior del discurso pedagógico dominante entre las interpelaciones provenientes de las clases subalternas y los requerimientos de las clases dominantes hacia la pedagogía. Pero tanto más importante resulta el análisis de las formas de reproducción que el discurso pedagógico dominante intenta eliminar, incorporándolas en forma distorsionada o combatiéndolas...”¹⁵¹.

De este modo resulta posible interpretar que la ideología dominante no es una totalidad omnipotente y omnipresente, sino por el contrario un espacio fragmentado por tensiones y luchas, con fisuras e intersticios, características a las que nos referiremos al abordar el aporte de Gramsci con relación al concepto de hegemonía.

En cuanto a los aparatos ideológicos del estado, la pedagoga argentina nos ayuda a dirigir nuestra atención sobre el carácter sobredeterminado que estos poseen en el análisis de Althusser.

En este sentido recordemos que “El sistema educativo considerado un aparato ideológico del Estado... está cubierto por la ideología dominante; es la forma material que toma esa pedagogía, es La pedagogía. Por el contrario, consideramos que el concepto AIE está muy lejos de cubrir todo el campo de los procesos educativos y, por lo tanto, todo el campo del cual la teoría de la educación debe dar cuenta. El concepto AIE realiza una fragmentación del objeto que coincide con el que realiza la pedagogía burguesa. Los procesos educativos resultan ser aquellos a los cuales la burguesía ha legalizado como tales: el sistema escolar y los medios de comunicación, y, cada vez con menos importancia la familia.”¹⁵².

Henry Giroux efectúa, por su parte, nuevos señalamientos a los postulados althusserianos, entre los que hemos considerado centrales los siguientes: “La ideología, en esta perspectiva –subraya Giroux– no es tratada dialécticamente en una serie de instancias. Primero, la ideología se colapsa dentro de una teoría de la dominación que restringe su significado a tal grado que aparece como “fuerza” capaz de invalidar o tornar difusa cualquier tipo de resistencia. La ideología, en este caso, no es simplemente el momento negativo de la experiencia vivida de los seres humanos; su lugar de operación, en el nivel de la inconsciencia, aparece para hacerla inmune a la reflexión y a la crítica. En un segundo tratamiento no dialéctico del concepto, la ideología se convierte en un medio de opresión institucional que parece funcionar tan eficientemente que el Estado y sus aparatos ideológicos son presentados como parte de una fantasía estática y administrativa... Finalmente Althusser ha desarrollado una noción de poder que parece eliminar la intervención humana. La noción de que los seres humanos no son sujetos homogéneamente constituidos ni portadores pasivos de papeles está perdido en el análisis de Althusser (1971). En efecto, no hay teoría de mediación en esta perspectiva, ni hay una concepción de como la gente se apropia, selecciona, acomoda o simplemente genera significados. En vez de esto, en el esquema reduccionista de Althusser, los seres humanos son relegados al papel estático de portadores, transportadores de significados predefinidos, agentes de ideologías hegemónicas inscriptas en su psique como cicatrices inamovibles.”¹⁵³

¹⁵¹ PUIGGRÓS, A. en TORRES, C. Op. Cit. Pág. 278.

¹⁵² PUIGGRÓS, A. en TORRES, C. Op. Cit. Pág. 279.

¹⁵³ GIROUX, H. Op. Cit. Pág. 114.

Esta interesante crítica formulada por Giroux nos ayuda a vislumbrar, entre otras cosas, que existen dos dimensiones en las cuales puede situarse la problemática del poder. Una, de carácter estructural, en el sentido de que piensa las relaciones de poder desde la mirada del espacio global total, como un espacio desde el cual se determinan las prácticas de los actores; y, otra, que asigna al poder el significado relación intersubjetiva. A este respecto entendemos peligroso caer en cualquiera de los dos reduccionismos o sobredeterminismos que nos hemos permitido presentar precedentemente, y por ello consideramos interesante la crítica de Giroux al filósofo francés, cuando advierte que este presenta una concepción en la cual el concepto de poder pareciera anular la intervención de los actores.

Más adelante retomaremos la polémica sobre la cuestión del poder, al abordar los aportes de Michel Foucault que incorporaremos a este estudio. Mientras tanto, y volviendo al pensamiento de Althusser, incluiremos un comentario de Roberto Follari, quién indica: “Se ha hablado de la institución educativa como aparato ideológico del Estado; es esta una caracterización pobre de su relación respecto al poder. En primer lugar, porque lo educativo formal constituye un aparato de reproducción material de lugares sociales, no solo ideológico; y en segundo, porque no es del Estado, sino en la medida en que dentro de sí no se produce una lucha política e ideológica contra-dictoria con este. Y debe admitirse que la escuela ofrece a menudo suficiente espacio crítico como para esta última opción.”¹⁵⁴

Pero el análisis de la fuerza explicativa de las Teorías de la Reproducción no se agota en el abordaje de lo producido por Althusser, además es preciso dedicar algunos párrafos a los trabajos de Bourdieu y sus colaboradores.

A este respecto Giroux tiene mucho para decir. En primer lugar, y en las propias palabras de este último autor “Los análisis de Bourdieu también sufren un tratamiento unilateral de la ideología. En este caso, los valores, significados y códigos de la clase gobernante parecen existir fuera de una teoría de lucha e imposición. La ideología como una construcción que vincula las relaciones de significado con las relaciones de poder en una forma dialéctica está ausente en esta perspectiva. Esto es, mientras que es de utilidad argumentar –como lo hace Bourdieu– que las ideologías dominantes son transmitidas por las escuelas y activamente incorporadas por los estudiantes, es igualmente importante recordar que las ideologías también son impuestas a los estudiantes quienes ocasionalmente las ven como contrarias a sus propios intereses y quienes resisten abiertamente o se ajustan solamente bajo la presión de las autoridades de la escuela”¹⁵⁵. Y, además, cuando marca “... una falla seria en el trabajo de Bourdieu, respecto de su desgano por vincular la noción de dominación con la materialidad de las fuerzas económicas. No hay sentido en el trabajo de Bourdieu, acerca de como el sistema económico, con sus relaciones asimétricas de poder, produce restricciones concretas en los estudiantes de la clase trabajadora. Vale la pena reconocer la noción de Foucault (1980) de que el poder trabaja en el cuerpo, en la familia, en la sexualidad y en el conocimiento, porque sirve para recordarnos que las relaciones de poder quizá pesan más que la mente. Las restricciones del poder no son agotadas en el concepto de la violencia simbólica. La dominación como instancia objetiva y concreta no puede ser ignorada en ninguna discusión de la escolarización.”¹⁵⁶

¹⁵⁴ FOLLARI, R. *Practica educativa y rol docente*. Ediciones REI-Aique-IDEAS. Buenos Aires, 1992. Pág. 20.

¹⁵⁵ GIROUX, H. Op. Cit. Pág. 124.

¹⁵⁶ GIROUX, H. Op. Cit. Pág. 128.

Acordamos, en general, con estas afirmaciones de Giroux, pero hay algunos aspectos sobre los que nos permitiremos discutir a dicho autor. Por una parte, respecto al supuesto “desgano” asignado a Bourdieu, para tratar el problema de la imposición de la ideología como producto de las determinaciones económicas nos parece refutada, hasta donde sabemos, en la modalidad con que el sociólogo francés reconoce aplicar la lógica económica al resto de los campos sociales y condiciona la autonomía relativa de estos a la incidencia principal del campo económico. (Ver, por ejemplo, las citas incluidas en este mismo trabajo al respecto de *Lo social hecho cosas: espacio social y campos*).

Por otro lado, es posible repensar la “falla” adjudicada al pensamiento de Bourdieu, (respecto a su acotación de no señalar como las condiciones desiguales producen restricciones a los estudiantes de la clase trabajadora), remitiéndonos a algunos trabajos que partiendo de un marco teórico basado en el análisis sociológico propuesto por este, sí incorporaron el estudio de dichas condiciones. Tal es el caso de Tenti Fanfani (1992) y Contepomi (1995). En el trabajo de esta última denominado “Los niños de otro mundo”¹⁵⁷, por ejemplo, la autora desarrolla algunas proposiciones sobre el rendimiento social desigual partiendo de muchas de las categorías sustentadas por P. Bourdieu y contrastadas empíricamente mediante un intenso trabajo etnográfico.

A nuestro modo de ver, la principal falencia del reproducionismo representado por Bourdieu se sitúa en el orden de la sobre-estimación que se asigna al mecanismo de reproducción de los arbitrarios culturales, que parecieran hacerlos impenetrables y todopoderosos. Coincidimos con Bourdieu en considerar relevante la eficacia de los mecanismos de imposición, en tanto eficacia simbólica capaz de sobreañadir un plus de eficacia al ocultar su carácter de arbitraria, pero no acordamos con él cuando postula un carácter irreversible de su acción. En esto coincidimos con Puiggrós cuando afirma: “En todo proceso educativo hay producción de arbitrarios culturales y *habitus*, es decir de dispositivos que estabilizan la función reproductiva de la educación. Pero el trabajo pedagógico no puede reducirse a su efecto reproductor porque jamás conseguirá encerrarse en sí mismo y evitar que el azar de la vida social irrumpa desordenándolo, tornándolo antiguo o cuestionado. Alguien pone siempre en evidencia la desnudez del rey y lo que no sabe el educador queda en evidencia, lo mismo que el patrimonio cultural negado del educando.

Pero debe sumarse otro argumento que elimina la posibilidad de que la educación se reduzca a la imposición de un arbitrario cultural, de un recorte hecho a la medida de la clase dominante. Educador y educando no son una proyección de sujetos sociales o políticos. Ellos no representan simplemente a la burguesía o el proletariado y ni siquiera al estado o la iglesia actuando directamente sobre los educandos. Puede no gestarse el vínculo pedagógico y producirse la deserción escolar, como ocurre en el casi 50% de los niños que ingresan en la escuela primaria argentina o bien ocasionarse el rechazo cultural que caracteriza desde hace cinco siglos la relación de aymaraes y quechuas con la escuela pública.

Cuando se gesta el vínculo pedagógico hay una nueva producción simbólica en la cual intervienen factores incontrolables...”¹⁵⁸.

Y precisamente esta incontrolabilidad de los procesos pedagógicos y del modo en que se produce el vínculo pedagógico es la que abre la brecha en un esquema, aparentemente, muy cerrado e inmodificable como el propuesto por Bourdieu, y que Puiggrós nos muestra como puede ser aprovechado, aún a partir de su crítica. En esto pareciera

¹⁵⁷ CONTEPOMI, M. “*Los niños de otro mundo*”. Tesis de Licenciatura en Antropología Social. UNaM. Posadas, 1995. (Mímmeo).

¹⁵⁸ PUIGGRÓS, A. *Volver a educar*. Buenos Aires, Editorial Ariel. 1995. Pág. 112.

coincidir con Tenti Fanfani, en que en las teorías de Bourdieu es posible encontrar elementos para promover los cambios en el sistema educativo. “Es vana - dice el sociólogo argentino - la tarea de querer encontrar en la reproducción recetas pedagógicas, procedimientos y fórmulas para mejorar la escuela. Sin embargo, es posible encontrar armas teóricas para justificar y llevar adelante una lucha al interior de situaciones históricas determinadas...”¹⁵⁹.

M. Subirats, por su parte, sostiene, refiriéndose a “La reproducción” que “Al reducir todo el sistema educativo a un mismo modelo de funcionamiento se llega a un círculo vicioso; nos acercamos, en cierta manera, a las peligrosas tesis basadas en que todo es uno y lo mismo, dicho de otro modo, que no existe nada nuevo bajo el sol. Si toda forma cultural es arbitraria, todo intento de cambio no es más que repetición de lo mismo, y toda rebelión es inútil. Las actividades críticas o contestatarias de profesores y estudiantes no son más que desesperadas posturas que tomamos, condenadas desde su origen a la recuperación, y en último término, a la reproducción del sistema que pretenden negar...”¹⁶⁰.

En una postura diferente, Bechelloni sostiene que: “...contrariamente a lo que puede parecer, (el de Bourdieu) es un modelo situado en el tiempo y en el espacio... En cuanto a los elementos de contradicción, los autores no individualizan ni ponen ellos el problema del cambio, pero esto no nos impide a nosotros plantearlo de manera explícita...”¹⁶¹.

Siguiendo la línea de análisis antes citada, en este trabajo pretendemos recuperar un conjunto de categorías de las teorías de la reproducción resignificándolas a partir de las críticas de las que fueron objeto.

Pero antes resulta oportuno considerar los aportes de Antonio Gramsci y especialmente el concepto de hegemonía.

¹⁵⁹ TENTI FANFANI, E. en TORRES, C. Op. Cit. Pág. 271.

¹⁶⁰ SUBIRATS, M. Prólogo a la Edición Española de BOURDIEU, P. y PASSERÓN, J.C. Op. Cit. Pág. 13.

¹⁶¹ BECHELLONI, G. Prólogo a la Edición Italiana de BOURDIEU, P. y PASSERÓN, J.C. Op. Cit. Pág. 22.

Pablo Daniel Vain

Universidad Nacional de Misiones

Palabras preliminares

“Sería fantástico,
que ganase el mejor
y que la fuerza no fuera la razón.
Que se instalase en mi barrio,
el paraíso terrenal,
y que la ciencia fuese neutral...”

Joan Manuel Serrat

Quiero, antes que nada, contar que estoy escribiendo estas palabras preliminares las estoy escribiendo al final; y que esto no me preocupa demasiado, porque no debe ser ni el primero, ni el último prólogo que se hace al terminar el epílogo.

También quiero decir que este trabajo se parece bastante poco a lo que yo imaginé que iría a escribir, cuando diseñé las primeras ideas; y que eso me alegra, porque finalmente, nada mejor que mostrar, en las prácticas, que la evolución del quehacer científico es un conjunto de “errores rectificadas” –como decía Bachelard–.

Claro que puede parecer un poco petulante suponer que este trabajo forma parte del desarrollo del pensamiento científico, lo que en realidad sucede, es que desde hace cierto tiempo uno viene pretendiendo desarrollar su actividad académica en la universidad, abordando con sentido científico su **práctica teórica** en la docencia, en la investigación y en la extensión. Entonces, este trabajo intenta ser una reflexión acerca de esa práctica teórica, pretendidamente científica.

Muchas veces escuché a **Joan M. Serrat** cantar, en su dulce catalán, un manojito de sueños - algunos de ellos imposibles - como aquel de que “la ciencia fuese neutral”. Y siento que, de algún modo, este es el tema central del trabajo que estoy presentando. Desmitificar la ciencia, y pensarla desde una perspectiva epistemológica que la plantee como un discurso más, entre los discursos sociales, que por lo tanto está producido, determinado y legitimado socialmente; y que por ello, no puede pensarse al margen de las relaciones de poder.

Inicialmente armé para esto un esquema centrado en reflexionar sobre las epistemologías continuistas y discontinuistas, y a partir de este tema llave, abrir relaciones con debates nuevos (Modernidad vs. Posmodernidad), y otros no tan nuevos, pero todavía no cerrados (Internalismo vs. Externalismo; Interdisciplina; etc.).

En rigor, el devenir mismo de la lectura y la elaboración me llevaron por otros caminos. A decir verdad, si uno analiza la guía que había planteado, una gran mayoría de los

¹⁶² Trabajo Final de TEORÍA DE LA CIENCIA. Maestría en Educación. Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas. Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción. Asunción, 1995.

temas está presente, y no se agregan nuevos. Lo que percibo como diferente, es la manera en que estos se van articulando y produciendo una totalidad, que no había sido concebida desde un primer momento.

La inclusión del capítulo sobre INTERDISCIPLINA merece una explicación particular. Mi desempeño cotidiano como docente universitario se realiza en el marco de una disciplina: la Educación Especial. Esta es un campo de la Educación, cuyo eje de la práctica lo constituye el sujeto con discapacidad, minusvalía o patología del desarrollo, que en las prácticas tradicionales es “atendido” multidisciplinariamente.

Otros posicionamientos critican ese modo de operar, por sus consecuencias iatrogénicas, y propugnan una práctica-teórica interdisciplinaria. Este es el caso de los equipos de cátedra e investigación en los que trabajo, al igual que otras del mismo Departamento con las cuales compartimos un marco teórico común. Esto me llevó a incluir un análisis de esta cuestión, que aparece como un tema polémico vinculado al debate modernidad ¿vs. Posmodernidad?

¿Epistemología?

“Si como el griego dice en el Crátilo, el nombre es arquetipo de la cosa, cifrado en el nombre de la rosa está la rosa, y todo el Nilo en la palabra Nilo ...”

Jorge Luis Borges

En un primer ordenamiento lógico de este trabajo, nos parecía indispensable indicar que entenderemos por Epistemología, en el mismo. En una aproximación inicial, parecería sencillo proponer - apelando a lo estrictamente etimológico - que por derivar de dos términos griegos (episteme y logos), la epistemología podría definirse como el estudio de la ciencia. O, dicho de otro modo, sería la disciplina (¿o la ciencia?) que tiene por objeto de estudio a la ciencia o al conocimiento científico.

Sin embargo, esto que parece un juego de palabras, no lo es. Ciertamente, la epistemología se plantea como un conocimiento acerca del conocimiento; y más precisamente: como un conocimiento científico acerca del conocimiento científico.

Si intentáramos resolver la cuestión de la definición, apelando a un análisis de los conceptos fundamentales que la integran, nos encontraríamos con un nuevo obstáculo: si la Epistemología es un conocimiento científico sobre la Ciencia, entonces: ¿Qué es la Ciencia? y ¿Qué es el conocimiento?

Probablemente, estas dos preguntas iniciales, habiliten a su vez nuevos interrogantes: ¿Cómo se diferencia lo científico de lo no científico? ¿Cuáles son los criterios de demarcación? ¿Quién los establece? ¿Estos criterios son universales y permanentes, o cambian según el contexto?

Precisamente allí, es cuando se pone en evidencia la razón misma de la epistemología, ya que intentar respuestas a estas preguntas, contrastar posiciones al respecto, abrir nuevos interrogantes, es justamente la función de la reflexión epistemológica.

Diremos, entonces, que mantendremos provisoriamente esta definición de Epistemología, asumiendo que al mismo tiempo, en el intento de responder algunas de las preguntas precedentes, pensamos encontrar nuevos elementos para esa conceptualización. Y, diremos también, dentro de los límites mismos de la señalada provisoriedad, que -siguiendo la propuesta de la cátedra -podemos hablar del conocimiento como un modo de “capturar o aprehender objetos de conocimiento” y de “Emitir enunciados acerca de los objetos de conocimiento”; y aceptar que hay diferentes formas de conocer, las que dan origen a saberes de diferente naturaleza o forma de producción e impacto social. Estos saberes, como: la Religión, la Ciencia, los Mitos o el Folklore, ayudan a los hombres a construir determinados modos de comprender el mundo en el que viven.

Al admitir que la Ciencia es uno de esos tipos de saberes, reconocemos que existen otros, y que por lo tanto resulta necesario establecer las fronteras entre estos. Sin embargo, será preciso, también, advertir que no existen acuerdos unívocos al respecto; y que, como lo adelantáramos en las preguntas precedentes, este es un tema más de discusión epistemológica.

Dejaremos pendientes estos interrogantes, para desarrollar más adelante algunas posturas al respecto. Pero, no obstante, creemos importante anticipar nuestra coincidencia con Osorio Marques, cuando señala:

“... No bastan, en suma, las prácticas aisladas y dispersas, sin referencia a la experiencia anterior de los conocimientos humanos dispuestos y organizados de cierta forma, en un campo teórico definido; ni es suficiente la teoría por sí sola, o mecánicamente aplicada como una regla universal, válida para la conducción de cualquier práctica.

Tales exigencias, en tanto, no pueden ser atendidas en los estrechos límites de una forma única de racionalidad, o de aquello que determinada época convencionó en llamar conocimiento. La noción de conocimiento, de ciencia inclusive, a no ser que pretenda significar el develar por entero el panorama de la vida humana, debe reconocer como legítimas otras formas de racionalidad y convivir con ellas, sin sobreponerse o subordinarse a las mismas, tales como la ética, el arte, la política, la religión, e incluso el mito, la utopía ... Son todos modos concretos de percepción, de acción en común, de intuición colectiva...”

¹⁶³

¹⁶³ OSORIO MARQUES, M. *Pedagogía: la ciencia del educador*. Editorial UNIJUI. Ijuí, 1990. Pág. 14. (La traducción es nuestra).

¿Qué entendemos por conocimiento científico?

“... Cuando yo empleo una palabra - dijo Humpty Dumpty con el mismo tono despectivo - esa palabra significa exactamente lo que yo quiero que signifique, ni más ni menos.

—La cuestión es saber- dijo Alicia - si se puede hacer que las palabras signifiquen cosas diferentes,

—La cuestión es saber - dijo Humpty Dumpty- quién dará la norma ... y punto ... ”

Lewis Carroll

Sin lugar a dudas, este concepto planteado por el particular personaje de los cuentos de L. Carroll, nos introduce, casi sin preámbulos, en una de las polémicas del terreno epistemológico. Discusión, por otra parte, que se vió enriquecida sustancialmente por los avances en otros campos, (como el de la Lingüística, la Semiótica, y el Psicoanálisis) acerca del significado y sus mecanismos de construcción.

En este trabajo, nos posicionaremos desde la perspectiva de la llamada “Epistemología Social” (Popkewitz, 1991), de las posturas “Externalistas” (Llobera, 1975 y otros), y de los planteos de Althusser de entender la Ciencia como un “...proceso real de la producción de conocimientos ...”¹⁶⁴ y en tanto producción, práctica social. Esto es, consideraremos al conocimiento científico como una construcción social, que consecuentemente será relativa a un contexto (espacial, temporal, cultural, etc.) y estará sujeta a las mismas condiciones y dinámicas que el resto de las producciones sociales.

En este sentido, resulta claro el modo en que Maresca presenta la cuestión, cuando al trabajar la relación entre ciencia y objeto, afirma: “...Dado que existe el mismo tipo de relación entre el saber científico y su objeto que entre la epistemología y las ciencias. Relación de producción - y por ende de apropiación - y no de concordancia; jamás los objetos de una ciencia están desde siempre allí al alcance de la mano como si bastara prestar un poco de atención para verlos; las ciencias los han construido a través de una historia azarosa jalonada por múltiples acontecimientos, que es también la de su propia producción como saber ...”¹⁶⁵

Por su parte, Popkewitz en su libro “Sociología política de las reformas educativas” señala lo siguiente:

“...Las cuestiones epistemológicas sociales nos permiten acercarnos a una metodología que estudie la reforma como intersección de saber, poder y prácticas históricamente contextualizadas. En ese contexto, se pone en evidencia que la adquisición y alteración del saber (epistemología social) se producen cuando las continuidades y discontinuidades de las relaciones estructura-les se unen con las prácticas y acontecimientos institucionales...”¹⁶⁶

¹⁶⁴ ALTHUSSER, L. en FUNDACIÓN DE CULTURA UNIVERSITARIA. *Ciencia y conocimiento cotidiano*. Montevideo, Fundación de Cultura Universitaria. Ficha N° 195... Pág. 16.

¹⁶⁵ MARESCA, S. *Sobre la articulación teoría-práctica en las ciencias*. Buenos Aires, Ediciones Librería Resio, Pág. 46.

¹⁶⁶ POPKEWITZ, T. *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid, Editorial Morata, 1994. Pág. 44.

El posicionamiento que asumimos, nos acerca por una parte a la perspectiva marxista, desde autores considerados como neomarxistas (Althusser, Lukács o Bourdieu) y desde posturas cercanas al desarrollo producido por Foucault.

Respecto al marxismo, nos parece interesante, tomar la idea de Totalidad histórico-social, claramente definida por Lukács, cuando proponía que: "...El conocimiento de los hechos no es posible como conocimiento de la realidad más que en ese contexto que articula los hechos individuales de la vida social en una totalidad como momentos del desarrollo social..."¹⁶⁷ y, también la ya mencionada concepción acerca de la ciencia como producción social (Marx y Althusser entre otros). Mientras que respecto al enfoque foucaultiano, intentaremos apelar a su propuesta sobre la relación Saber-Poder.

Hechas estas aclaraciones, intentaremos presentar algunas reflexiones acerca de que entendemos por conocimiento científico, o lo que Popper considera el "Problema de la demarcación", ya que aunque no seguiremos los supuestos epistemológicos de este autor, nos parece muy clara la idea de "demarcar". Es decir, de definir un territorio específico para esta forma de conocimiento, que la haga diferente de las demás formas o saberes.

Inicialmente, nos resulta interesante la afirmación de Althusser en su texto "Freud y Lacan", cuando al plantearse el problema referido a sí el Psicoanálisis puede considerarse ciencia, sostiene: "...Si el psicoanálisis es una ciencia, al ser la ciencia de un objeto propio, será una ciencia estructurada como cualquier otra ciencia, poseyendo una teoría y una técnica (método) que permitan el conocimiento y la transformación de su objeto en una práctica específica..."¹⁶⁸

Este aporte nos parece claro y preciso, ya que nos permite acercarnos a la idea de que todo conocimiento científico supone: Objeto, Teoría, Técnica y Práctica. Ahora trataremos de analizar qué implica cada una de estas condiciones. Al hablar de Objeto, estamos proponiendo que una ciencia se diferencia de otras formas de conocimiento, por ser un conocimiento acerca de algo en particular. La necesaria delimitación de ese Objeto permitirá construir las diferentes ciencias o las disciplinas. Cuanto más precisa resulta esa delimitación, más fácil será reconocer una ciencia, a partir de una enunciación clara de cuál es el objeto que recorta para su conocimiento.

La idea de Teoría, no puede, desde este enfoque, analizarse independientemente de la Práctica, y sobre esto, nos parece interesante recurrir nuevamente a Maresca, quien sustenta lo siguiente: "...Lo que más me disgusta en las representaciones imaginarias de la teoría y la práctica según las cuales estas quedan expuestas especularmente, es su escaso poder explicativo a nivel epistemológico, su inadecuación –no pensada, por cierto– como lo contrario de una imposible identidad, sino como la impotencia de la representación, implicación sin expresión.

El conocimiento científico es práctica teórica. Lo es, naturalmente, cuando trata de combinar entre sí con precisión los conceptos fundamentales de una ciencia. Pero ¡Atención! también cuando tematiza lo particular e incluso lo contingente, en una aventurada aproximación a lo singular..."¹⁶⁹

Finalmente, la Técnica nos remite a la idea de procedimientos, de modos de operar con la teoría. Es, para Althusser un concepto similar al de Método (al que apelan muchos

¹⁶⁷ LUKÁCS, G. *Historia y conciencia de clase*. Editorial Grijalbo. México, 1969. Pág. 10.

¹⁶⁸ ALTHUSSER, L. *Freud y Lacan*. (Mimeo). Pág. 17.

¹⁶⁹ MARESCA, S. Op. Cit. Pág. 47.

teóricos de la ciencia y al que otros suelen diferenciar de la técnica, y dado que diferenciarlos no constituye, para este trabajo, una cuestión central, dejaremos –al igual que el mencionado autor– ambos conceptos como equivalentes).

Pero es la integración de estos elementos, en un operar dinámico e interdependiente, lo que constituye la condición necesaria para el desarrollo científico. A este respecto, nos parece clara la imagen presentada por Althusser en el texto sobre psicoanálisis, ya citado: “... Como en toda ciencia auténticamente constituída –dice Althusser– la práctica no es el todo de la ciencia, sino un momento teóricamente subordinado; es el momento en que la teoría convertida en método (técnica) entra en contacto teórico (conocimiento) o práctico con su propio objeto...”¹⁷⁰

Sin embargo, muchos podrán objetar esta forma de demarcar el conocimiento científico, podrán no coincidir con las condiciones planteadas, en cuanto a Objeto, Método, Teoría y Práctica, o considerar de un modo diferente las relaciones entre estos elementos. E incluso, habrá quienes desde otras opciones teóricas pensarán que son otros, y no estos, los elementos que permiten diferenciar al conocimiento científico de otras formas de saber. Pero de lo que estamos absolutamente seguros, es que esta discusión no es estéril. No lo es, en la medida en que la ciencia es una institución que tiene relevancia en la sociedad, y un grado importante de legitimación social; y por lo tanto, definir que es científico y que no lo es, aporta diferentes niveles de legitimidad a la institución, a sus actores sociales y a sus producciones. Afirmaciones tales como “está científicamente comprobado” o similares, nos hablan de una cierta manera de respaldar los enunciados, que tendrán, para la sociedad, una diferente carga simbólica.

Probablemente, este análisis nos lleve a preguntarnos acerca de cuestiones tales como la pretendida objetividad científica. Problema al que alude Eliseo Verón: “... La razón reside en que el problema de la objetividad científica es un problema intrínsecamente social –dice Verón– que solo puede plantearse adecuadamente desde el punto de vista del funcionamiento de la ciencia como sistema de comunicación interpersonal y social, es decir, de la ciencia como institución social.”¹⁷¹

Los problemas de la objetividad conducen, necesariamente a los problemas de la legitimación. La pretensión del discurso científico, como el discurso objetivo, como la verdad única e indiscutible (o por lo menos, hasta tanto se demuestre lo contrario, dirán algunos científicos) y la concepción, desde la cuál, el discurso científico es uno más, y por tanto sujeto a los mismos avatares que el resto de los discursos sociales, nos ponen frente a una nueva polémica. Y en esto, cerca estamos de pensar –como Humpty Dumpty que lo importante es saber quién define la norma.

¹⁷⁰ ALTHUSSER, L. Op.Cit. Pág. 17.

¹⁷¹ VERON, E. *Ciencia y conocimiento cotidiano*. Montevideo, Fundación de Cultura Universitaria, ficha N° 195. Pág. 15.

Algo acerca de las difíciles relaciones entre ciencia y sociedad

“...Es política, mi amor –contestó Romelia– no tiene nada que ver con la verdad...”

Héctor Aguilar Camín

Al proponer este trabajo, desde una idea de ciencia como construcción social, al plantear que el conocimiento científico es un modo particular de producción, o tal como sugiere Althusser: “... conocer es producir el concepto adecuado del objeto por la puesta en acción de medios de producción teóricos (Teoría y Método) aplicados a una materia prima dada. Esta producción del conocimiento en una ciencia dada es una práctica específica, a la que se debe llamar práctica teórica, una práctica específica, es decir, distinta de las otras prácticas existentes (práctica económica, práctica política, práctica ideológica) y a su nivel y en su función, absolutamente irremplazable...”.¹⁷² nos parece necesario, remitirnos, aunque más no sea parcialmente, al problema arduamente discutido de la relación entre Ciencia y Sociedad.

En su trabajo “Historia Social de la Ciencia”, J. Bernal se propone abordar la relación entre el desarrollo de la ciencia y los restantes aspectos de la sociedad y la cultura. Si bien es necesario situar los trabajos de este autor, hacia fines de la primera mitad de este siglo, cuando todavía se discutía el impacto de las posiciones presentadas por la delegación soviética, encabezada por Bujarin, en el II Congreso Internacional de Historia de la Ciencia y la Tecnología,¹⁷³ nos pareció interesante comenzar por algunos de los comentarios de este autor.

Bernal afirma que la ciencia, consciente o inconscientemente, esta ligada en su evolución a la evolución de la sociedad, y que, sería mucho más interesante que esta cuestión se hiciera consciente, como modo de comprender el desarrollo del conocimiento científico, sus obstáculos y determinaciones. En este sentido, nos parece que se acerca a la idea de Totalidad Histórico-social definida por Lukács en un apartado anterior. Así, compartimos la crítica de Follari a Piaget y otros epistemólogos que olvidan, frecuentemente, que la ciencia es un producto histórico, un fruto de la producción de los hombres (Follari, 1982).

Entonces, retomando a Bernal, es posible plantear una doble direccionalidad de la relación entre Ciencia y Sociedad. Por una parte, la dirección que se marca en el sentido de que la ciencia es una actividad humana más, con sus particularidades, y en tanto actividad humana es una forma de producción. Y por otra, que esta actividad, esta producción, genera efectos sobre el desarrollo del resto de las actividades humanas, en tanto actividades sociales. Sobre la primera de las direcciones ya hemos trabajado en apartados precedentes, insistiendo sobre la idea de la ciencia como producción y de la praxis científica, como práctica teórica.

Nos parece importante, dedicar ahora, algunas consideraciones a la vinculación entre ciencia y responsabilidad social, a la que refiere Bernal.

¹⁷² ALTHUSSER, L. Op.Cit. Pág. 18.

¹⁷³ Estos científicos, apelando a ciertas interpretaciones del materialismo histórico, colocaron la discusión sobre las relaciones ciencia-sociedad en un lugar privilegiado, en ese momento; aunque resulta necesario señalar que esta discusión tomó otros rumbos, en las últimas décadas.

En este sentido, este autor insiste en que la ciencia, al no ser una actividad neutra, sino determinada socialmente, debe ser consciente de sus responsabilidades sociales. El impacto de los descubrimientos científicos, sus posibles consecuencias, la determinación de sus prioridades, la elección de los temas, la orientación de los financiamientos, deberán considerar este modo de entender la interdependencia entre ciencia y el resto de las actividades sociales.

Para cerrar esta reflexión, queremos subrayar que al plantear esta doble direccionalidad de la relación, podemos dar lugar a pensar que esta se establece entre la Sociedad, y algo externo a ella (la Ciencia); y aunque esperamos haber expuesto claramente nuestra postura, insistiremos en la idea de interdependencia de la ciencia (en tanto una de las actividades sociales) y el resto de estas. La Ciencia no está por fuera de la sociedad, es parte de ella y constituye una Institución (Bernal, 1939). Por otra parte, estas afirmaciones nos permiten introducir otra interesante polémica, que dió lugar a dos corrientes del pensamiento epistemológico: Internalismo y Externalismo.

La polémica Internalismo-Externalismo

“...La oposición entre externalismo e internalismo se refiere al foco de la investigación. Para explicar el desarrollo científico, el internalista se concentra casi exclusivamente en las obras científicas (problemas teóricos y experimentales tal como vienen definidos por la comunidad científica), mientras que el externalista considera también otras influencias, como las tecnológicas, socio-económicas, institucionales, políticas e ideológicas...”¹⁷⁴ Esta cita de “Hacia una Historia de las Ciencias Sociales” de Llobera, nos posibilita instalar esta discusión, que se vincula directamente con otros debates (continuidad vs. discontinuidad; modernidad vs. posmodernidad, etc.) a los que nos referiremos más adelante.

Siguiendo a Llobera, nos resulta atrayente una serie de consideraciones del autor, respecto a la polémica antes presentada. Por una parte, recuerda que generalmente se consideran externalistas a los científicos que adhieren a posiciones cercanas al marxismo; aunque, existen otros desarrollos interesantes que desde posturas, que podríamos denominar neomarxistas e incluso alejadas u opuestas al materialismo histórico, también admiten la necesidad de comprender el desarrollo del conocimiento científico interactuando en un contexto socio-histórico determinado.

Así, ubicará al ya mencionado Bujarin y a Hessen en las posturas más claramente marxistas, Althusser entre los marxistas no ortodoxos, y R. Merton y E. Zilsel como externalistas no marxistas. Para los primeros, el externalismo tomará el carácter de ubicar la producción científica en el contexto de un modo de producción, y por lo tanto sujeto a estar determinado por este. En otras palabras, la determinación de lo económico en última instancia –característica del pensamiento marxista– estará claramente presente en este esquema de análisis del lugar social de la ciencia.

Sin embargo, a criterio de Llobera, los trabajos de Bujarin son ambiguos al tener que explicitar acerca de la objetividad del conocimiento científico.

En el enfoque de Althusser, en cambio, se reconoce una cierta autonomía del conocimiento científico, sin negar la incidencia del desarrollo de las fuerzas productivas como factor determinante en la producción de este. Merton, por su parte, postula la “...

¹⁷⁴ LLOBERA, J. *Hacia una historia de las ciencias sociales*. Barcelona, Editorial Anagrama. 1980. Pág. 26.

interdependencia de las instituciones sociales.”¹⁷⁵ y en ese contexto ubica a la ciencia, en tanto institución, desarrollando múltiples interrelaciones con el resto de las instituciones sociales, sin marcar que algunas de estas determinen a las demás.

Un problema adicional en las Ciencias Sociales: el externalismo teórico

Otro atractivo planteamiento hecho en el libro de Llobera, se refiere al modo en que las Ciencias Sociales han “importado”, en cada etapa histórica, los modelos dominantes en las ciencias naturales. Esa mimetización a llevado a las primeras, a extrapolar mecánicamente conceptos, métodos, criterios de validación, técnicas, etc. con perjuicios graves para su propio desarrollo.

Es claro el modo en que algunos paradigmas desarrollados en ciencias como la Matemática, la Física, la Biología, etc. han sido tomados por las diferentes disciplinas que se ocupan de lo social. Basta recordar la “Física Social” de Comte, o algunas concepciones organicistas (Hobbes, por ejemplo), y la pretensión de considerar “más científico” a todo aquello que más se parezca al desarrollo de las ciencias naturales.

Esta tendencia de ciertas expresiones de las ciencias sociales a mutar en naturales, es lo que Llobera denominará Externalismo Teórico, en tanto significa, para un conjunto de ciencias, la influencia de un aspecto externo (en este caso los criterios epistemológicos de otros tipos de ciencias) en su constitución y desarrollo.

Entre los obstáculos epistemológicos que generan el externalismo teórico en las ciencias sociales, el autor citado menciona: a) El Mecanicismo (influencia de Galileo, Newton y Descartes) ; b) El Materialismo Vulgar; c) El Inductivismo ; y d) El empirismo.

Si bien considerar estos obstáculos, resulta de interés para el análisis del desarrollo de las ciencias sociales, lo hemos desechado por considerar que el mismo excede los límites que nos hemos trazado en este trabajo. Ya que no solo nos gustaría exponerlos de modo analítico, sino además indagar sobre otros posibles obstáculos (Ej: Matematización, el modelo cibernético, etc.).

Ciencia, Sociedad y Poder

Pero hay también, otro tipo de manera de visualizar las relaciones entre Sociedad y Ciencia, que queremos introducir. Se trata de la perspectiva de M. Foucault En un reportaje publicado en el libro “Diálogos sobre el poder” este inclasificable (¿Filósofo? ¿Sociólogo? ¿Epistemólogo?) francés, dice al referirse a la relación entre poder y verdad: “...La verdad es de este mundo; se produce en él gracias a múltiples coacciones. Y detenta en él efectos regulados de poder. Cada sociedad tiene su régimen de verdad; es decir, los tipos de discurso que acoge y hace funcionar como verdaderos o falsos, el modo en como se sancionan unos y otros; las técnicas y los procedimientos que están valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de quienes están a cargo de decir como funciona lo verdadero...”¹⁷⁶ Y acto seguido, con gran claridad, Foucault expone cinco rasgos de lo que él denomina la “Economía Política” de la verdad:

- 1- La verdad está centrada sobre el discurso científico y las instituciones que lo producen.

¹⁷⁵ MERTON, R. Citado por LLOBERA, J. Op. Cit. Pág. 35.

¹⁷⁶ FOUCAULT, M. *Diálogos sobre el poder*. Buenos Aires, Alianza Editorial. 1990. Pág. 143.

- 2- Está sometida a los avatares de la economía y la política.
- 3- Es objeto de una gran difusión.
- 4- Es producida y transmitida bajo el control de importantes aparatos de poder, político y económico (Este control no es exclusivo, pero sí dominante).
- 5- Es una incitación al debate y la discusión política y social.

Esta visión, nos hace reflexionar sobre las relaciones posibles entre ciencia y política, entre ciencia y ética (por tomar algunos de los aspectos que forman el complejo tejido de las actividades humanas) y preguntarnos: si la ciencia no es externa a la sociedad; si constituye en verdad una institución social y como todas ellas está sujeta a determinaciones económicas, políticas e ideológicas; si la política y la ética –al decir de Maquiavelo– son dos esferas que nunca se tocan; entonces: ¿no será cierto –como dice el personaje de Aguilar Camín– que la verdad y la política nada tienen que ver? O, en todo caso, sería lícito suponer que los sistemas de verdad, son sistemas construidos y legitimados políticamente por una sociedad determinada, y por lo tanto no existe la verdad universal, única e indiscutible; sino verdades relativas a sociedades específicas.

Entonces, el problema de la relación entre ciencia y sociedad, es “... en suma (...) un problema de régimen, de política del enunciado científico A este nivel –dirá Foucault– se trata de saber no cuál es el poder que pesa desde el exterior sobre la ciencia, sino qué efectos de poder circulan entre los enunciados científicos; cuál es de alguna manera el régimen interior de poder, como y por qué en ciertos momentos se modifica en forma global...”.¹⁷⁷

¿Continuidad o discontinuidad ?

“Una edición del Petit Larousse que acaba de apa-recer dice: Foucault: filósofo que funda su teoría de la historia en la discontinuidad ... esto me deja estupefacto ... ”

Michel Foucault

Las clasificaciones siempre son riesgosas, y aunque una tarea permanente en la ciencia ha sido, precisamente, producirlas; la realidad se resiste a entrar en las categorías creadas por los científicos, para intentar explicarla.

En páginas anteriores, llamábamos a Foucault “inclasificable francés” y en rigor a la verdad, no recordábamos esta parte del texto, que acabamos de reproducir, en el cuál él mismo se sorprende de haber sido rotulado como “Discontinuísta”. Sin embargo, y a riesgo de ser considerados compulsivos clasificadores, intentaremos presentar la diferencia entre las epistemologías Continuístas y Discontinuístas; y –como si esto fuera poco– trataremos de ubicar a varios epistemólogos en relación con estas categorías. Nuestra razón fundamental, para emprender esta tarea, es la convicción de considerar

¹⁷⁷ FOUCAULT, M. Op. Cit. Pág. 132.

que la distinción entre uno y otro enfoque, marca una diferencia fundamental de corte epistemológico.

Resulta oportuna una consideración acerca de que, la mayoría de las clasificaciones utilizadas en relación a la construcción, evolución y/o desarrollo del conocimiento científico han surgido de la Historia de la Ciencias, y que esta disciplina arroja no pocos estudios a este respecto. Así - sugiere Llobera - esa historia “... aparece en el intersticio entre la historia, la epistemología y las ciencias. No es uniforme en su enfoque teórico, aunque creo que existe una problemática subyacente, en el sentido de L. Althusser, de una estructura intelectual total y autónoma que podría expresarse en términos de dos pares de oposiciones: internalismo contra externalismo y continuismo contra discontinuismo. Estos dos pares de oposiciones definen por inclusión o exclusión ciertas formas y áreas de investigación de historia de las ciencias...”¹⁷⁸ Y solo a modo de ejemplo, es interesante recordar que Khun inició sus teorías acerca de la ciencia, investigando en este campo la Historia de las Ciencias— como en ese mismo terreno se inscriben los ya citados trabajos de Bujarin, y que aunque no puede rotularse estrictamente históricos, los trabajos de Foucault poseen un fuerte sesgo en esa dirección.

Retomando la anterior aseveración de Llobera, y habiendo ya efectuado algunas reflexiones sobre la oposición Internalismo vs. Externalismo, emprenderemos la presentación de la polémica Continuidad vs. Discontinuidad, ya señalada. Recurriremos, inicialmente, al ya comentado trabajo de Llobera quien al respecto escribía: “ La posición continuista sostiene que el progreso y el cambio histórico se producen paso a paso, gradualmente, y que los científicos tienen una deuda evidente con sus predecesores. La posición discontinuista percibe el conocimiento como subvertido y modificado de uno a otro período. Para el continuista, la ciencia ha existido siempre, si bien al principio en forma rudimentaria. El discontinuista ve ideal-mente la ciencia (y a veces cada una de las ciencias en particular) como una irrupción epistemológica aparecida en un período determinado (...) Los discontinuistas creen que el progreso científico se produce en súbitos y abruptos saltos hacia adelante, es decir, revoluciones cuyos efectos dislocan el orden establecido...”¹⁷⁹

A continuación, expondremos las principales diferencias que hemos considerado entre estos dos tipos de epistemologías, a partir del trabajo de Amy “Introducción a la epistemología para psicólogos”.

¹⁷⁸ LLOBERA, J. Op. Cit. Pág. 26.

¹⁷⁹ LLOBERA, J. Op. Cit. Pág. 42.

EPISTEMOLOGÍAS CONTINUISTAS O PRE-DISCONTINUISTAS	EPISTEMOLOGÍAS DISCONTINUISTAS
La Verdad como un absoluto.	La verdad como aspecto que se desarrolla históricamente.
Búsqueda de Leyes Universales.	Aceptación del relativismo de ciertas hipótesis, a las que considera formulaciones provisorias.
La ciencia avanza en forma lenta, gradual y acumulativa. (Continuidad)	La ciencia se desarrolla lentamente, hasta que se detiene y se produce un “corte” o “ruptura” que relanza el conocimiento. (Discontinuidad)
Los modos de conocimiento son comparables.	Hay modelos de conocimiento que son in-confrontables.
La comparabilidad permite el avance del conocimiento, mediante la corrección.	La in-confrontabilidad produce los cortes, las rupturas y eso genera los cambios (dis-continuidades)
Énfasis en lo Observable.	Énfasis en la interpretación.
Modelo: reúne la Observación, Experimentación, el Cálculo y la medición como criterios de validación.	El criterio de validación es la interpretación. (No excluye la observación, experimentación, etc. pero le da un rango distinto).
Acento en los aspectos sincrónicos. (Coherencia lógica).	Acento en lo diacrónico (lo histórico).

Admitimos, que tal como decíamos precedentemente, todas las clasificaciones son peligrosas, y también lo son las esquematizaciones, como las del cuadro anterior, pero la idea es presentar ciertas regularidades o características comunes a ambos tipos de epistemologías.

Siguiendo entonces dicho esquema, nos proponemos ahora presentar algunas particularidades del pensamiento de los considerados principales referentes del pensamiento discontinuista, en el desarrollo de las ciencias. Tomaremos los casos de Bachelard, Kuhn y Foucault.

Bachelard

Una de las primeras cuestiones planteadas por Bachelard es su concepción acerca del conocimiento científico como opuesto a la experiencia común, en este sentido la ciencia supone una perspectiva de “errores rectificadas” o dicho de otro modo, se conoce “en contra” de un conocimiento anterior, en contra de una cultura anterior.

Este “motor” que posibilita el desarrollo del conocimiento científico, le permite proponer tres clasificaciones: los Estados del Espíritu Científico, los Estados del Alma y las Etapas Históricas; estas son:

ESTADOS DEL ESPÍRITU CIENTÍFICO

- Estado Concreto.
- Estado Concreto-Abstracto.
- Estado Abstracto.

ESTADOS DEL ALMA (Según sus intereses)

- Estado Pueril o mundano.
- Estado Profesorial
- Estado del alma en trance de abstraer

ETAPAS HISTÓRICAS

- Estado Pre-Científico: Grecia Antigua hasta Siglo XVIII.
- Estado Científico en Preparación: Siglo XVIII a 1905.
- Era del Nuevo Estado Científico: 1905 en adelante.

Uno de los aportes sustanciales de Bachelard, es la idea de Obstáculo epistemo-lógico al que define como: "...causas de estancamiento y hasta de retroceso, es ahí donde discerniremos causas de inercia que llamaremos obstáculos epistemológicos...".¹⁸⁰ También sitúa, en su esquema teórico, a la pregunta como un elemento fundamental en la construcción del conocimiento científico; de este modo se podrá superar la simple presentación de opiniones, apelando a la formulación de problemas. Así: "... el hombre animado por el espíritu científico, sin duda desea saber, pero es por lo pronto para interrogar mejor...".¹⁸¹

En cuanto a las posibles dimensiones de análisis del obstáculo epistemológico, Bachelard habla de dos dimensiones: la histórica y la pertinente a la práctica de la educación. Esta última puede resultar de especial interés en el campo de la Educación, ya que lo que el autor denomina Obstáculo Pedagógico, puede ser de particular interés en el actual debate que se desarrolla en el campo de la Didáctica. Sin embargo, una vez más, nos vemos impelidos a señalar que al exceder la temática de la presente monografía, no entraremos a desarrollar estos conceptos. Y cerrando esta presentación de Bachelard, recordaremos el plan que el epistemólogo francés sugiere para el estudio del obstáculo epistemológico:

- El primer obstáculo: la experiencia básica.
- El conocimiento general como obstáculo para el conocimiento científico.
- El obstáculo verbal.
- El obstáculo sustancialista.
- El obstáculo animista.
- Los obstáculos de la información geométrica y matemática.

Finalmente, y aunque queda mucho de la obra de Bachelard por comentar, hemos de introducir un elemento más de sus teorías sobre la ciencia. Se trata de su afirmación

¹⁸⁰ BACHELARD, G. *La formación del espíritu científico*. Mé-xico, Editorial Siglo XXI. 1979. Pág. 15.

¹⁸¹ BACHELARD, G. Op. Cit. Pág. 19.

acerca de que la epistemología histórica debe ser normativa y recurrente. Normativa, para poder limpiar de obstáculos el camino del progreso de la ciencia. Sobre esto, nos parece relevante la aserción de Llobera, cuando manifiesta: “ En cualquier período histórico, un hecho mal interpretado sigue siendo un hecho para el historiador, pero para el epistemólogo no es más que un obstáculo. No obstante es cierto que la epistemología sin historia es vacía y la historia sin epistemología es ciega (Lakatos). Si la historia ha de ser normativa, solo puede derivar sus criterios de un contacto continuo y actualizado con la ciencia. ”¹⁸²

En relación con la recurrencia, esta no debe ser tomada en el sentido clásico de teorías correctas e incorrectas; sino atendiendo a dos momentos críticos, para Bachelard, en términos de desarrollo histórico de la ciencia: “La ruptura epistemológica que constituye una ciencia al desligarse de una determinada ideología. (...) y “Los reajustes que se producen en el seno de una ciencia como resultado de la reorganización de su base.”¹⁸³

Kuhn

En tanto Bachelard nos mueve a repensar la ciencia, desde una óptica diferente, introduciendo nociones centrales como “Obstáculo”, “Corte” o “Ruptura”, las ideas de Thomas Kuhn no resultan menos importantes en esa misma dirección. Su concepción acerca de lo que denominó –al igual que su libro fundamental– “La estructura de las revoluciones científicas” produjo un cambio sustancial en el pensamiento epistemológico. A los fines de nuestro trabajo, y a riesgo –nuevamente– de omitir cuestiones importantes, intentaremos presentar los que consideramos sus aportes fundamentales.

Tal como decíamos, en apartados anteriores, las reflexiones de Kuhn se inician en sus estudios sobre historia de las ciencias. Entre las principales contribuciones de este autor, está la diferencia entre los denominados períodos de Ciencia Normal y Ciencia Extraordinaria, los que a su vez solo podrán entenderse a la luz de otra de sus aportaciones: el concepto de Paradigma.

En verdad, diferentes autores reconocen la diversidad de definiciones, que Kuhn presenta respecto a la noción de Paradigma (más de veinte, según Masterman, citada por el propio Kuhn en la Postdata 1969 de su obra mencionada). Sin embargo, es posible indicar que un paradigma representaría para el autor, un conjunto de ideas, de realizaciones científicas, de modelos de problemas y soluciones, que una comunidad científica utiliza. Este modelo –dirá Kuhn– es producto del consenso de la comunidad científica. Es decir, que en su configuración, el criterio de validación del paradigma no es su contrastación empírica, ni su coherencia lógica, sino su capacidad de convencer a los científicos, de tal modo que lo adopten y trabajen con él y dentro de sus límites.

Entonces, en los períodos de Ciencia Normal, la comunidad científica se mueve dentro de los límites del paradigma. Mientras exista unanimidad respecto a ese patrón o modelo consensual, la ciencia evoluciona acumulativamente, su desarrollo es lento y tiene todas las características que los continuistas describen, respecto al progreso científico. En este marco, los científicos trabajan con los hechos y la teoría, en una suerte de dialéctica que posibilita contar con un “paradigma más preciso”.

¹⁸²LLOBERA, J. Op. Cit. Pág. 46.

¹⁸³FOLLARI, R. *Modernidad y posmodernidad: una óptica desde américa latina*. Buenos Aires, Ediciones REI-Aique-IDEAS. 1992. Pág. 74.

Por el contrario, se produce una suerte de desestructuración de este campo, cuando se presentan las anomalías, entendidas como insuficiencias explicativas del paradigma, y esto requerirá un cambio de concepción paradigmática. Desde esta mirada, se postula que la presencia de la anomalía y su persistencia conduce al descubrimiento (que en este sentido es distinto de invento, ya que este último no supone cambio paradigmático). Así, cuando experimento y teoría de tanteo se articulan, surge el descubrimiento y la teoría pasa a convertirse en paradigma.

Esta concepción de Revolución Científica, coloca a Kuhn en el discontinuismo, ya que en el proceso revolucionario los problemas cambian, son reemplazados por otros, son relativizados, o sufren priorizaciones diferentes. La explicación kuhniana del cambio de paradigma, enfrenta a este autor con Popper y los positivistas lógicos, considerando que el criterio de la “falsación”¹⁸⁴ es incapaz de explicar estos cambios o las rupturas que se producen en el progreso científico. La falsación opera como intento de demostrar la potencial falsedad de un enunciado, que - si resiste a la prueba - seguirá siendo, provisionalmente válido; sigue mirando al objeto desde un mismo lugar, de la misma forma. La ruptura se produce por la anomalía, y conduce a una nueva mirada sobre el objeto.

Otro elemento central de esta epistemología, es la “Inconmensurabilidad entre paradigmas”, ya que si un paradigma es producto de un acuerdo entre los miembros de una comunidad científica, difícilmente este pueda compararse con otros acuerdos – similares en su construcción y divergentes en sus contenidos– sustentados por otra comunidad. “Dos paradigmas diferentes serían inconmensurables, carecerían de un lenguaje común (o de una realidad referencial definible por términos en común) a que remitirse. –dirá Follari– No pueden discutir entre sí, pues hablan de un modo distinto sobre lo que Kuhn –extremando– llama mundos distintos.”¹⁸⁵

Esta forma de comprender la génesis y desarrollo de la ciencia, llevan a Kuhn a preguntarse acerca de la idea, muy difundida, de “progreso científico” y es que en realidad, cabe, entonces afirmar que siendo los paradigmas y sus cambios, producto de concertaciones y acuerdos de los miembros de la comunidad científica, el progreso de la ciencia nunca puede verse como un desarrollo unilineal hacia la verdad. Un paradigma no será verdadero o falso más allá del consenso que sea capaz de despertar entre los científicos. El mito del progreso humano, como un camino hacia finales gloriosos, y dentro de este, el mito del progreso de la ciencia; o, como en algunos casos, el mito del progreso de la ciencia, como motor del progreso de la humanidad, carecen de sentido desde esta manera de ver la ciencia y su posible desarrollo.

En esta línea, Kuhn incorpora una nueva dimensión al análisis: se trata de lo que muchos consideran “extra-científico” y que intenta explicar el desarrollo y los cambios en la ciencia, desde cuestiones tales como la conformación y consolidación de la Comunidad Científica, los criterios de legitimación –en tanto producidos socialmente– y las adscripciones o rechazos a las teorías o a las propias comunidades científicas, e incluso abre el camino para una explicación desde las relaciones de poder.

Al plantear que un paradigma puede ser aceptado o rechazado, no solo por criterios de coherencia lógica o de contrastación empírica, sino además porque una comunidad los sostiene, desde su constitución como comunidad, sus formas de reclutamiento, sus códigos y sus mecanismos de reproducción; la orientación kuhniana instala una nueva

¹⁸⁴ Concepto utilizado por K. Popper y algunos de los positivistas lógicos.

¹⁸⁵ FOLLARI, R. Op. Cit. Pág. 75.

visión acerca de como el conocimiento científico está sujeto a condicionamientos y determinaciones sociales. Esto conduce, a un nuevo aporte a la discusión sobre la pretendida neutralidad de la ciencia, y a la idea de la verdad como un absoluto. Sucede que –como expone Follari– “...no hay observación neutra, la percepción está determinada por el paradigma. No es que se interprete de otro modo lo visto; se vé diferente.”¹⁸⁶

Sin embargo, y a pesar de la originalidad de la visión de Kuhn, de las novedades que introduce; su pensamiento ha sido objeto de no pocas críticas. Obviamente, desde las diversas posiciones continuistas (Empiristas, Positivistas, Neopositivistas, etc.) se ve en ellos poco menos que una suerte de incitación a la anarquía epistemológica o a una suerte de irracionalismo. Pero no nos detendremos en estas, casi lógicas críticas, sino que señalaremos las que provienen del campo discontinuista.

Por una parte, se critica a Kuhn lo difuso e impreciso del término Paradigma, así como su agotamiento explicativo. A este respecto, Helman sostiene que: “Sorprende que sea un hecho aceptable que esta noción frágil, como es el paradigma, haya tenido tanta difusión y aceptación en las corporaciones científicas cuando, en rigor, desde las propias epistemologías positivistas ha sido objeto de críticas devastadoras. En esta dirección Dominique Lecourt (El orden y los juegos) ha hecho un inventario sistemático de esa crítica que ya fuera abierta por Lakatos. Si el paradigma es lo que representa a una comunidad científica, sabemos desde la psicología, en especial del psicoanálisis, que dichas representaciones pueden ser imaginarias y por ende verosímiles y no necesariamente son simbólicas ni verdaderas. A pesar de ello no deja de ser llamativo que las sociedades científicas sigan apelando a esta noción obsoleta; en rigor la parte menos fecunda del trabajo de Kuhn. Lo que sigue sorprendiendo aún más es que de su brillante aporte se haya oscurecido el concepto de Inconmensurabilidad que el mismo asienta en la obra de referencia.”¹⁸⁷

Por su lado, Popkewitz asegura que:

“KUHN reconoce que este cambio no solo es un proceso cognitivo surgido a través del avance de la información y de los hechos, sino también un proceso político por el que un paradigma (Matriz Disciplinaria) reemplaza a otro. No obstante, la idea de cambio científico de KUHN es idealista, en la medida que se centra en las ideas mismas, sin tener en cuenta las condiciones sociales en las que se generan y cuestionan aquellas ideas.”¹⁸⁸

Esta ultima consideración, nos lleva directamente a considerar no solo la concepción externalista, a la que ya nos hemos referido, sino especialmente las ideas de Michel Foucault, sobre saber y poder.

¹⁸⁶ FOLLARI, R. Op. Cit. Pág. 75.

¹⁸⁷ HELMAN, J. *No es una hipótesis necesaria*. Trabajo presentado en el Encuentro Académico “¿Qué es la Psicología?”. Buenos Aires, Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. 1992. Pág. 5.

¹⁸⁸ POPKEWITZ, T. Op. Cit. Pág. 42.

Foucault

Ya hemos expuesto algunas de las orientaciones de la epistemología foucaultiana en el apartado que llamamos Ciencia, Sociedad y Poder, de modo tal que partiremos de esos planteos para avanzar en algunas consideraciones sobre este autor.

Como señalábamos, Foucault aborda el problema de la relación Saber-Poder, y lo hace a partir de considerar la imposibilidad de concebir la verdad al margen del poder. “No se trata –dice este autor– de liberar a la verdad de todo sistema de poder –sería una quimera, ya que la verdad es ella misma poder– sino desligar el poder de la verdad de las formas de hegemonía (sociales, económicas, culturales) en las cuales funciona por el momento. La cuestión política, en suma, no es el error, la ilusión, la conciencia alienada o la ideología; es la verdad misma.”¹⁸⁹

Davidson, marca, en relación a la verdad, desde una óptica basada en Foucault, lo siguiente “... hay que entender la verdad como un sistema de procedimientos ordenados para la producción, regulación, distribución, circulación y funcionamiento de enunciados. La verdad está vinculada, en una relación circular, con los sistemas de poder que la producen, que la inducen y la extienden. Un régimen de verdad.”¹⁹⁰

Entonces, el poder no es algo externo al conocimiento, sino que forma parte de una articulación que Foucault llama “Saber-Poder”, es decir un “... conocimiento desarrollado mediante el ejercicio del poder y utilizado, a su vez, para legitimar posteriores actos de poder (Foucault, 1981)”¹⁹¹

Hemos tratado la incorporación de Foucault al grupo de autores analizados, como necesaria, y conociendo nuestra imposibilidad de trabajar la misma en profundidad. Nos gustaría, no obstante, agregar el concepto final de un interesante artículo de R. Jones, quién analiza las relaciones entre la aparición del conocimiento de la fisiología y las prácticas educativas, en Francia. “En resumen, la concepción del poder-saber de FOUCAULT supone que todas las formas de saber tienen una dimensión política que no puede conceptuarse adecuadamente dando preponderancia, bien a la evolución socio-económica, bien a las intenciones conscientes del sujeto concededor. El historiador, en cambio debe centrarse en las prácticas específicas que proporcionaron las condiciones necesarias para la aparición simultánea de nuevas formas de saber y nuevos modos de poder (nuevos campos de saber-poder)”¹⁹²

Cerraremos de este modo, esta breve referencia al marco teórico proporcionado por Foucault, citando un texto de Follari, muy claro al respecto: “¿Qué se plantea entonces este autor? Mostrar los procedimientos sociales de producción de verdad, es decir como ciertos saberes llegan a ser reconocidos como verdaderos. Saberes que, por su parte, producen reglas de aceptación de enunciados: lo decible legítimamente en una sociedad está regido por esos discursos que dictaminan que es razonable y que no, que sancionan que es llamado normal y que anormal, que dejan afuera como irracional todo lo que se oponga a las modalidades institucionales establecidas.”¹⁹³

¹⁸⁹ FOUCAULT, M. Op. Cit. Pág. 145.

¹⁹⁰ DAVIDSON, A. Citado por MARSHALL, J. en BALL, S. (Recopilador) *Foucault y la educación*. Madrid, Editorial Morata. 1993. Pág. 17.

¹⁹¹ MARSHALL, J. Op. Cit. Pág. 19.

¹⁹² JONES, R. en BALL, S. Op. Cit. Pág. 104.

¹⁹³ FOLLARI, R. Op. Cit. Pág. 58.

Absolutismo, relativismo, anarquismo, complejidad y otras cuestiones

“Porque ese cielo azul que todos vemos, ni es cielo, ni es azul, lástima grande que no sea verdad tanta belleza ...”

Lupercio Bernardo de Argensola

Si bien todo podría parecer claro, al plantear ese doble juego clasificatorio de las corrientes epistemológicas, construir las dicotomías externalismo-internalismo y continuismo-discontinuidad. Y haciendo, por otra parte, la aclaración de que no hay una obligatoria correspondencia entre uno de los conceptos de la primera dicotomía con uno de la otra, ya que es posible pensar combinaciones como: internalista y discontinuista,¹⁹⁴ lejos estamos de que –parafraseando a L. B. de Argensola– “sea verdad tanta belleza”.

Se hace preciso incorporar otras corrientes epistemológicas contemporáneas, fundamentalmente si pretendemos, como en este trabajo, hacer algunas referencias a la problemática de las ciencias en el contexto modernidad-posmodernidad. Sin embargo, advertimos que no pasaremos de nombrarlas y hacer escasa mención a su referencial teórico, habida cuenta de las limitaciones de este escrito.

Absolutismo-Relativismo

En un interesante trabajo llamado “Constructivismo y Escuela”, Porlán realiza un recorrido sobre el desarrollo epistemológico, utilizando una serie de categorías que nos parecieron atractivas, y que son las siguientes:

- a) La observación como fuente del conocimiento verdadero: imagen clásica de la ciencia.
- b) La refutación de las teorías: un modelo científico de transición.
- c) La diversidad de métodos y teorías: la imagen relativista de la ciencia
- d) La ecología intelectual: la imagen evolucionista de la ciencia.
- e) La problemática de la complejidad: la teoría crítica del conocimiento.

Y en ese texto, se incorpora un cuadro cuyo referente teórico son las concepciones de Toulmin, y que aporta nuevos temas al debate, por cuanto decidimos incluirlo en el presente capítulo.

¹⁹⁴ Así, por ejemplo, clasifica **Llobera a Koyre**, en su libro ya citado.

SIGLO	Siglo XVIII	Siglo XIX	Siglo XX
Problema central	Los principios absolutos de la racionalidad	La diversidad conceptual	La naturaleza del cambio conceptual
Posiciones epistemológicas relevantes	RACIONALISMO	ABSOLUTISMO	REVOLUCIONARIO
	EMPIRISMO	RELATIVISMO	EVOLUTIVO

Ese cuadro se desagrega, según el autor citado¹⁹⁵ del siguiente modo:

Posiciones epistemológicas relevantes	RACIONALISMO Ubicados en la razón.	ABSOLUTISMO Diversidad aparente. Uniformidad en lo esencial.	REVOLUCIONARIO Cambios extraordinarios, radicales y totales.
	EMPIRISMO Ubicados en la naturaleza.	RELATIVISMO Diversidad radical, racionalidad contextual, inconmensurabilidad de las teorías.	EVOLUTIVO Cambios continuos, graduales y parciales.

A partir del cuadro y las categorías de Porlán, podemos ubicar algunas de las corrientes epistemológicas ya trabajadas, e intentar incorporar menciones referentes a otras teorías, de acuerdo con lo planteado al principio de este capítulo.

Respecto a la imagen clásica de la ciencia, es posible ubicar a las diferentes propuestas que arrancan en el modelo de racionalidad de Aristóteles, e incluir –a pesar de su diversidad– tanto a los modelos racionalistas, como empiristas. Por su parte, la categoría llamada Refutación de las Teorías incorporaría al modelo falsacionista de Popper y análisis derivados del mismo, como el de Lakatos.

Las epistemologías Relativistas implican una variedad de autores como Kuhn, Feyerabend y Foucault, que como se observa difieren entre sí, pero conservan en común la idea de la ciencia sujeta a un contexto socio-histórico que la incluye, como una institución más. Vale la pena hacer una breve referencia al llamado Anarquismo Metodológico de Feyerabend, y lo haremos citando a Porlán, quién señala “El anarquismo metodológico que Feyerabend defiende se puede resumir en su expresión más conocida: todo vale. Sin embargo, no se trata de que todo valga de manera ilimitada o de que el conocimiento se genere y desarrolle en la ausencia de todo método. Lo que Feyerabend argumenta es que vale cualquier método, sea este considerado científico o no. Su crítica central contra el método, lo es contra la idea de un método científico único, omnipotente, formalista y universal. Su opción por la libertad de conocimiento es aplicable tanto al campo interior de la ciencia, como a la relación entre ciencia y no ciencia...”¹⁹⁶

Estas posturas le significaron a Feyerabend no pocas críticas, llegando a ser rotulado como de “Catastrofista” (categoría en la que Bunge incluye también a Kuhn) o de “Relativista radical”.

¹⁹⁵ PORLÁN, R. *Constructivismo y escuela*. Sevilla, Diada Editora. 1993. Pág. 44.

¹⁹⁶ PORLÁN, R. Op. Cit. Pág. 41.

En la perspectiva de la Ecología Intelectual podría situarse autores como Toulmin, quién intenta posicionarse lejos de la discusión absolutistas-relativistas, proponiendo colocar la discusión epistemológica en la línea de un *aggiornamento* del enfoque que se daba a la ciencia en la Grecia Antigua y en la Europa del Siglo XVII, no como un segmento del análisis que puede realizarse con independencia del resto de los problemas. A este respecto, el mencionado autor destaca “Por su misma naturaleza, el problema de la comprensión humana –el problema de reconocer las bases de la autoridad intelectual– no puede ser abarcado por ninguna técnica o disciplina aislada, ya que los límites entre diferentes disciplinas académicas son ellos mismos una consecuencia de las actuales divisiones de la autoridad intelectual, y la justicia de esta divisiones es precisamente una de las principales cuestiones que es necesario abordar de nuevo... el campo de la epistémica es necesariamente un campo interdisciplinario...”¹⁹⁷

Otra aportación de Toulmin se refiere a una suerte de analogía que realiza entre la evolución de las especies (Darwin) y el progreso científico, rescatando de la teoría evolucionista la capacidad de explicar dos hechos antagónicos en apariencia: la relativa continuidad - estabilidad y los cambios. Finalmente, nos parece interesante señalar que este autor, adopta una posición gradualista frente al debate absolutismo-relativismo, en el sentido de que “...cualquier transformación, sea esta lenta o rápida, siempre es parcial y está sometida a la selección crítica de la comunidad científica...”¹⁹⁸

Por su parte, y desde un paradigma de la Complejidad, podemos mencionar los trabajos de E. Morin, quien procura construir un marco superador del “reduccionismo analítico y las disyunciones excluyentes”¹⁹⁹. A este respecto, solo mencionaremos que partiendo de una crítica profunda al desarrollo fragmentario de lo disciplinar, a la disyunción entre ciencias naturales y humanas, al riesgo de la superespecialización (que convierte en ignorante sobre otras cuestiones al especialista), a la disociación ciencia-filosofía, a la manipulación del conocimiento; levanta los principios de un nuevo conocimiento, que tendrá como eje la complementariedad.

Hemos intentado, de esta manera y sin pretensiones de ser exhaustivos, incluir algunas nuevas líneas de pensamiento, que consideramos no podían estar ausentes en este análisis, y que cobrarán alguna importancia en el próximo tema a abordar.

¹⁹⁷ TOULMIN, E. Citado por PORLÁN, R. Op. Cit. Pág. 45.

¹⁹⁸ PORLÁN, R. Op. Cit. Pág. 50.

¹⁹⁹ MORIN, E. Citado en PORLAN, R. Op, Cit. Pág. 51.

Algo acerca de la posmodernidad

“Todo lo sólido se desvanece en el aire...”

Karl Marx

No es pretensión de este trabajo hacer una reflexión profunda sobre la posmodernidad, ya existen muchas publicaciones al respecto, y son muy limitadas nuestras posibilidades para hacerlo. Pero si afirmamos, como lo venimos haciendo, que la ciencia no puede entenderse al margen del contexto social en el cual se inserta, que en tanto institución no puede interpretarse al margen de las instituciones que organizan y regulan la vida social, que como discurso no puede ser leído aisladamente del resto de los discursos sociales; entonces resulta inevitable hacer alguna referencia a nuestro actual contexto, solo a efectos de intentar algunas consideraciones acerca de la relación entre ciencia y sociedad, en la actual etapa del desarrollo histórico.

Y precisamente, es esta última consideración –la de etapa histórica– una de las cuestiones sobre las cuales se polemiza en la llamada posmodernidad.

En rigor, las clasificaciones clásicas de la historia, mencionan esta secuencia cronológica: Prehistoria - Historia: Edad Antigua, Media, Moderna y Contemporánea. Lejos de este secuenciamiento, muchos autores prefieren hablar de la modernidad, situando su momento fundacional en la Ilustración, y ubicar como nueva etapa o prolongación de la modernidad (en esto hay grandes debates), a la posmodernidad.

No debemos olvidar, incluso que ciertos autores como Fukuyama postulan para los días en que vivimos, lo que dan en llamar el “Fin de la Historia”, planteo que pone más aún en cuestión la caracterización de la posmodernidad como momento o etapa histórica.

Otro cuestionamiento se relaciona con la pregunta: ¿Es lo mismo hablar de posmodernidad desde el Primer Mundo que desde el Tercero? y esta pregunta se habilita desde la siguiente reflexión: si para haber posmodernidad debiera haber modernidad, que pasa en una realidad, como por ejemplo la Latinoamericana, en donde cabe preguntarse si se ha pasado o se ha completado el paso por la modernidad.

Roberto Follari formula seis preguntas que, se nos ocurren muy interesantes para nuestro análisis, respecto a la posmodernidad. Estas son:

“... ¿Se trata de una actitud que algunos tienen en esta época, o un cambio de perfil de la época como tal? ¿Hace la posmodernidad al ámbito de la vida cotidiana o más bien a campos especializados como los del arte o la teoría? ¿Está en ruptura con la modernidad o se trata de su continuidad y una especie de “exacerbación” de sus efectos? ¿Es una fase sin retorno, el fin de lo moderno, o solo un bache más en su derrotero? ¿Implica la toma de partido en pro de la posmodernidad una actitud crítica, o de aceptación conservadora de lo existente? ¿Puede haber una admisión de la existencia de la pos-modernidad que impugnen los efectos de esta?”²⁰⁰

En lo que sigue, intentaremos sintetizar algunas cuestiones planteadas por el mismo autor, al intentar responder estas preguntas.

²⁰⁰ FOLLARI, R. Op. Cit. Pág. 13.

Lo posmoderno aparece a la vez como época y como actitud peculiar de algunos. Debiéndose distinguir entre uno y otro significado, ya que resulta preciso aclarar que hay quienes sostienen que no habría posmodernidad desde lo estructural social, y los que agregan la necesidad de que la actitud posmoderna supone una cierta toma de conciencia correlativa.

Aunque son anteriores al análisis de la teoría social las caracterizaciones de lo posmoderno en el Arte y la Arquitectura, Follari sostiene que hay una sociedad posmoderna, distinguible de la moderna, y también un modo diferente de mirar la sociedad.

La posmodernidad es la culminación de la modernidad, pero paradójicamente produce efectos aparentemente contrarios.”... Lo posmoderno no es lo contrario de lo moderno, ni tampoco su continuación homogénea, es la culminación de la modernidad donde esta, a través de su propio impulso, se niega sí misma.”²⁰¹

La posmodernidad presenta la profundidad de la crisis de la modernidad, lo que es difícil aventurar aún es si este período –que se presenta como de una duración importante– significará el fin de la modernidad y su reemplazo, o una “reconducción” del proyecto moderno mejorado, profundizado, etc.

Debe establecerse que constatar la existencia de la posmodernidad no significa adherir a sus postulados, Follari menciona una serie de autores que reconocen su existencia y al mismo tiempo son críticos de esta a diferentes niveles. “... siguiendo a Foster –afirmaremos que hay tanto posmodernidad impugnadora y contestaria, como complaciente y adaptativa. Pero afirmaremos algo más: en realidad creemos que el fenómeno social posmoderno como tal, y los autores que lo suscriben-celebran, en un mismo movimiento resultan impugnadores y conservadores...”²⁰²

Se nos presentan sugestivas algunas de las ideas de Obiols y Segni de Obiols, respecto a la situación de la ciencia en el contexto de la posmodernidad. Estos autores sostienen que: el lugar que la ciencia había alcanzado en la modernidad, como superación de las promesas de la religión, es cuestionado desde la posmodernidad. Este cuestionamiento se une al de los valores éticos, estéticos y de las grandes ideologías. La modernidad colocó a la ciencia en un lugar de especial importancia: garante de la búsqueda de la verdad y herramienta al servicio de la humanidad y el progreso. No obstante, estos ideales son interpelados, no parece alcanzarse la verdad, la idea de progreso está cuestionada y se duda de que la ciencia sea un elemento neutral que garantice el progreso, La irrupción de las concepciones relativistas, la idea de una ciencia sujeta a los avatares de la política, los grupos de poder, las determinaciones económico-sociales, contribuyen, todavía más, a poner entre signos de pregunta estos ideales típicos de la modernidad. Es que desde la misma ciencia: “... la idea de un universo regular, ordenado, parece una utopía. Hay lugar para el azar y la idea de un edificio científico perfectamente construido donde las teorías armonicen, al menos en un momento dado, no parece poder alcanzarse...”²⁰³

¡Que época la nuestra! tan cargada de contradicciones, de pragmatismo, de individualismo, de imprevisibilidad y, al mismo tiempo cuestionadora, interpelante ... Paradojalmente, un texto escrito sobre la modernidad, nos lleva a una expresión que

²⁰¹ FOLLARI, R. Op. Cit. Pág. 15.

²⁰² Idem

²⁰³ OBIOLS, G. y SEGNI DE OBIOLS, S. *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1993. Pág. 28.

bien se acerca a lo que sentimos ante la posmodernidad. Dice Marshall Berman refiriéndose a varios de los autores que trabaja, en su análisis sobre la modernidad: “Los mueve, a la vez, el deseo de cambiar - de transformarse y transformar el mundo - y el miedo a la desorientación y la desintegración, a que su vida se haga trizas. Todos ellos conocen la emoción y el espanto de un mundo en el que todo lo sólido se desvanece en el aire”.²⁰⁴

Interdisciplina : un tema de debate en la posmodernidad

“... La incapacidad de ponerse de acuerdo sobre el significado de la palabra interdisciplina, los silencios en su derredor, las referencias en discursos retóricos, la apropiación del vocablo como bandera por sectores ideológicos contrapuestos, nos llamaron a interesarnos en el área, por la esperable curiosidad que despierta lo ambiguo...”

Roberto Follari

Para tratar este problema, hemos tomado como referencia el análisis que sobre la interdisciplina realizó R. Follari en su interesante libro “Interdisciplinariedad” (Follari, 1982), una serie de reflexiones del mismo autor, incluídas en su obra “Modernidad Y Posmodernidad: una óptica desde América Latina”. (Follari 1992), el análisis de algunos trabajos de la recopilación realizada por la UNESCO, bajo el nombre de “Interdisciplinariedad y Ciencias Humanas”. (Apostel y otros, 1983) y un documento escrito, también por Follari en 1989.

Elegimos como eje vertebrador los textos de Follari, por el modo en que nos impactó su lectura sobre la cuestión de la interdisciplina, la profundidad de su análisis y la crítica a ciertos autores que, como Piaget, no habíamos conocido en sus análisis epistemológicos, y respecto a los cuales, los cuestionamientos aportados por Follari nos produjeron gran inquietud.

En la primera de las obras de Follari mencionadas, el autor señala una serie de consideraciones sobre la interdisciplina:

- 1- Propone que la interdisciplina surge como una respuesta del estado capitalista a los cuestionamientos realizados por el movimiento estudiantil de la década del 60. Así, los trabajos de Piaget, por una parte; y, las recopilaciones de Apostel, por otra, son la expresión de esta respuesta.
- 2- Entiende que el caso de Piaget implica dos tipos de crítica: una ideológica, en su intento de analizar lo social con categorías extrapoladas de la biología; y otra, de carácter epistemológico, al postular una indiferenciación entre “Objeto Real” y “Objeto Científico” (Bachelard).
- 3- Critica, también, las posiciones dialécticas, devenidas del llamado “Materialismo Dialéctico” (que a la sazón, es para el autor, contrario a lo levantado por Marx), por pretender fundar la interrelación de las disciplinas entre sí a partir de una dialéctica totalizante y abarcativa de todas las ciencias. Una suerte de “super-ciencia” (el materialismo dialéctico) puesta por sobre las ciencias.

²⁰⁴ BERMAN, M. *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. Madrid, Editorial Siglo XXI. 1988. Prefacio.

- 4- Expone la confusión existente entre Interdisciplina y otras formas de relación entre las disciplinas.
- 5- Subraya que lo interdisciplinario no puede reemplazar lo disciplinar.
- 6- Sustenta la existencia de consecuencias operativas de la interdisciplina en los campos del hacer científico y sus aplicaciones.
- 7- Afirma que lo interdisciplinario está determinado ideológicamente, y “... cumple funciones de legitimación de lo establecido...”.²⁰⁵

En textos posteriores, Follari modifica algunas de sus posiciones, pero él mismo se encarga de señalar que “matizadas” a la luz de la posmodernidad, de todos modos mantiene las cuestiones principales de sus críticas de 1980.

Veamos, entonces, algunos de los planteos de ese entonces, ya revisados.

Respecto a las relaciones entre la irrupción de la concepción interdisciplinaria, hacia fines de la década del 60 y la respuesta del sistema a las protestas estudiantiles de ese momento histórico, este autor interpreta que la “solución interdisciplinaria” se convirtió, más allá de la voluntad de sus principales referentes (a quienes Follari no atribuye esta intencionalidad, pero sí su actitud de ingenua neutralidad científica, que los transformó en cómplices involuntarios), en una suerte de maniobra distractiva del “establishment” para dar una respuesta a los cuestionamientos de los estudiantes, que posibilitara su “reinserción” en el sistema productivo capitalista, en pleno desarrollo por entonces. Señala Follari que “... se respondería de modo puramente ideológico; en la medida en que se impulsaran programas de trabajo interdisciplinario, se supone que se superaría la escisión, sin advertir los estudiantes que el escamoteo consistía en presentar como problema propio del trabajo científico aquellos que en realidad se causaba en la división social del trabajo...”.²⁰⁶

Se marca así, cómo la protesta dirigida por el movimiento estudiantil respecto a la falta de respuesta de la ciencia y sus instituciones portadoras (como por ejemplo la universidad) a los problemas sociales, pensando la sociedad como una totalidad (ver Lukács) se desvía a una solución internalista, en la cual este divorcio es visto como desarticulación entre las ciencias, y no entre esta y la sociedad global.

“Lo demás –seguirá diciendo Follari– se podía absorber muy bien en la lógica del sistema, mediante una leve inflexión de significados: del servicio a la comunidad podía pasarse al servicio a la empresa y la producción realmente existentes (...) de la unidad entre teoría y práctica, a la teoría y aplicación técnica; de la unidad dialéctica del conocimiento, a la articulación de diferentes disciplinas científicas, etc.”²⁰⁷

Como referencia histórica puntual, este autor muestra el modo en que el Congreso de Niza (1970), a través de una parte importante de los científicos presentes, fue portador de esta propuesta interdisciplinaria cargada de ideología.

Entre ellos, Follari analiza la postura de Piaget, a quién critica sus postulados epistemológicos, en dos aspectos. El primero, remite a esta suerte de neutralidad ingenua, que lo lleva a creer en la independencia entre ciencia y su uso social; el segundo, en su utilización de la analogía entre la forma en que evoluciona el

²⁰⁵ FOLLARI, R. Op. Cit. Pág. 110.

²⁰⁶ FOLLARI, R. Op. Cit. Pág. 112.

²⁰⁷ Idem.

conocimiento individual (en tanto desarrollo de la inteligencia) y el conocimiento científico.

Respecto a este último aspecto, Follari resalta que su crítica a Piaget es de orden epistemológico y que no se refiere a sus teorías sobre el desarrollo de la inteligencia, a las que –en todo caso– correspondería analizar desde otro lugar y con otros protocolos. Y, además, centra su análisis en la concepción de racionalidad única y saber conformado uniformemente a partir de un proceso típico de construcción posible (supuesto de las teorías piagetianas) asentadas sobre la idea de que son las etapas predeterminadas de orden genético, y no las determinaciones socio-históricas, las que producen el desarrollo del conocimiento científico. Estas posturas, como puede inferirse, tienen su referencia en los paradigmas modernos de racionalidad de la ciencia, como expresión excluyente de racionalidad humana. No es propósito de este trabajo realizar un análisis profundo sobre la propuesta de Piaget y las críticas de las que fue objeto, solo mencionar algunas cuestiones vinculadas a nuestro tema de análisis.

La otra referencia histórica, es la recopilación de Apostel –encomendada por la UNESCO en la década del 80– y que reúne textos muy dispares, (como los pertenecientes a Smirnov, Gusdorf, Sinaceur, Bottmore, Morin y otros).

Entre ellos, solo tomaremos unas pocas referencias que nos parecen significativas. Según el análisis que realiza Follari, respecto a este texto, salvo un par de excepciones, el grueso de los autores sostiene la necesidad de interdisciplinariedad, pero ya en términos más moderados. Es decir, la interdisciplina no es –como hacia 1970– la gran invención para la solución de los problemas de la ciencia, sino una estrategia epistemológica –más importante para unos, que para otros– con ciertas dificultades y limitaciones. En tanto solo hemos tenido acceso a parte de este trabajo, publicado por UNESCO en 1983, haremos unos breves comentarios sobre el mismo.

Precisamente Gusdorf, en su trabajo sostiene que “La revindicación interdisciplinaria aparece como la gran panacea epistemológica llamada a curar todos los males que afectan a la conciencia científica de nuestro tiempo...”²⁰⁸, pero, a pesar de esta advertencia, propone que: “El tema de la interdisciplinariedad evoca una figura espacial diferente. No se trata solamente de yuxtaposición, sino de puesta en común. El interés no se centra en los confines y en los límites mutuos entre las disciplinas; se trata de un conocimiento de los límites o en los límites, instituyendo entre los diversos ocupantes de un espacio mental un régimen de copropiedad, que justifica la posibilidad de un diálogo entre los interesados.”²⁰⁹

Una consideración especial merece el trabajo de Morin, escrito en sociedad con M. Piatelli-Palmarini, quienes analizan el problema desde su concepción de la organización, y que podría resumirse en dos párrafos del mismo “ Lo que nos interesa aquí –dice Morin– no depende de la yuxtaposición de factores aislados, repartidos cada uno en una disciplina, sino de sus interacciones en el seno de un sistema global homo, constituido precisamente por esas interacciones (...) La interdisciplinariedad, en este campo, puede, todo lo más, establecer relaciones diplomáticas entre las partes, y abrir el espíritu sobre los demás puntos de vista. Pero no puede concebir el sistema en su conjunto, ni incluso en su organización. No es la yuxta-posición, es la organización de

²⁰⁸ GUSDORF, G. en APOSTEL, L. *Interdisciplinariedad y ciencias humanas*. Madrid, V Ediciones Tecnos-UNESCO. 1983. Pág. 32.

²⁰⁹ GUSDORF, G. Op. Cit. Pág. 41.

puntos de vista parciales de las diferentes disciplinas lo que permite concebir la unidad compleja del fenómeno, que llamaremos unidad compleja organizada...”.²¹⁰

Por otro lado, en su trabajo “Interdisciplinariedad y organización curricular interdisciplinaria” (Follari, 1989), el autor que hemos tomado como vertebrador de este capítulo, señala dos interesantes clasificaciones. Por una parte, la referida a los diferentes modos de vinculación de la ciencia, a veces llamados inapropiadamente interdisciplina:

INTERDISCIPLINA	Heterogénea
	Falsa
	Auxiliar
	Compuesta
	Complementaria
	Unificadora

A juicio del autor, solo existe verdadera interdisciplina en la última de las seis categorías presentadas, y podría encontrársela eventualmente en algunos casos de la modalidad Compuesta.

Por otra parte, se referirá a los conceptos de Multi, Trans e Interdisciplina, definiéndolos del siguiente modo:

Multidisciplina: puesta en común de aportes de disciplinas diferentes, sin que estas se modifiquen por ello.

Transdisciplina: traspaso de leyes, categorías, métodos de una disciplina a otra u otras. Ej: modelo cibernético o de sistemas en ciencias sociales.

Interdisciplina: conjunción en un conglomerado cognoscitivo nuevo, integrador, de elementos provenientes de dos o más disciplinas.

Cabe destacar que existen otras formas de definir los conceptos precedentes (incluso el propio Follari menciona un uso distinto del concepto de transdisciplina dado por Piaget), pero esto sería motivo a indagar en otro trabajo. En el presente, simplemente nos referimos a ellos, con la intencionalidad de realizar algunas observaciones respecto al concepto de interdisciplina, su vinculación con la posmodernidad y el actual debate epistemológico.

Creemos que resulta muy importante el análisis de Follari respecto al momento de aparición del “auge” interdisciplinario, en un contexto socio-histórico como la modernidad, cuestionada por movimientos sociales y políticos contestatarios (recordemos el Mayo Francés, el hippismo, los movimientos socio-políticos como el Caracazo, el Cordobazo y similares en América Latina, la Revolución Cubana, etc; muchos de los

²¹⁰ MORIN, E. en APOSTEL, L. Op. Cit. Pág. 206.

cuales tenían a los jóvenes como principales actores, y al movimiento estudiantil y la universidad como epicentro y escenario).

Pero vemos también que este argumento “oficial” desarrollado en el terreno científico, como respuesta a los cuestionamientos mencionados, se hace desde reconocidos científicos, en una supuesta actitud “neutral”. También, en una actitud similar, son tomados por los teóricos del “socialismo real” (no olvidemos que los estudiantes también criticaban al stalinismo, por ejemplo), solo que en este caso, desde la pretensión de la dialéctica como “superciencia” por sobre las disciplinas (Ver, por ejemplo, Smirnov en el texto recopilado por UNESCO).

Pasado ese tiempo, la polémica se inscribe en un contexto diferente, y es allí cuando aparecen posiciones menos radicalizadas. Ya la interdisciplina no es la solución de todos los problemas de la ciencia, tampoco es fácil de desarrollar, y requiere de una serie de condiciones para ello.

El motivo que nos llevó a analizar este aspecto, tiene que ver con nuestro trabajo en la formación de docentes en Educación Especial; un campo que por su especificidad plantea la necesidad de un abordaje interdisciplinario, como modo de superar intervenciones que fragmentando al sujeto con discapacidad, minusvalía o patologías de desarrollo, pongan en riesgo su constitución subjetiva. Hoy podemos pensar, acordando con Follari, que:

- 1- Es necesario, (y no prejuzgarlo inútil por suponerlo obvio) despejar de ambigüedades el concepto de interdisciplina.
- 2- Es preciso, dejar de considerar lo que solo tiene de simple moda.
- 3- Se impone señalar que la interdisciplina no es negación de las disciplinas, sino un grado superior de construcción del conocimiento.
- 4- Que ese grado superior no significa recuperar ninguna “unidad de la ciencia” perdida.
- 5- Y que su edificación implica “... la trabajosa construcción de un lenguaje y un punto de vista común entre discursos previamente disociados y distantes”.²¹¹

A partir de esta visión, parecen articularse de un modo diferente, los conceptos de interdisciplina y el contexto propio de la llamada “Condición posmoderna” (Lyotard), con una interdisciplina menos ambiciosa y totalizante, y una ciencia menos soberbia, y considerada - como ya hemos señalado - un discurso más entre los discursos sociales, y no el paradigma de la racionalidad, al estilo iluminista. Quizás, se requiera en esta época de ambigüedades, despejar lo ambiguo del concepto de Interdisciplina, para poder recurrir a él en su aplicación a campos específicos del conocimiento en los que pueda ser beneficioso.

²¹¹ FOLLARI, R. *Interdisciplina y organizacion curricular interdisciplinaria*. (Inédito). Trabajo presentado en la Reunión del Proyecto EMETA. Salta, 1989

A modo de conclusión: nuevas preguntas

En la primera idea que armé, para escribir este texto, hacia el final se planteaba un capítulo con “Conclusiones”. Esto hoy, me parece imposible. Creo que lo que sucede, es que imaginé que luego de recorrer la lectura y la elaboración del mismo, sería capaz de tener algunas ideas más claras, precisas y ordenadas sobre ciertas cuestiones epistemológicas, que me interesaban en su interacción con la Educación; y en realidad, tal vez porque me atrapó el espíritu de la posmodernidad, he perdido esta necesidad de orden.

Entonces, rescato fundamentalmente la posibilidad de interpelar e interpelarme, que me dió hacerlo; la oportunidad de percibir –todavía en forma confusa– nuevas cuestiones, nuevos problemas (al menos para mí), y comenzar con el intento de formular nuevas preguntas.

Hay algunas que pienso trabajarlas de inmediato, sucede que me espera elaborar una monografía cuyo título provisorio es: Pedagogía: ¿Ciencia de la Educación? en la que espero poder retomar algunas cuestiones aquí esbozadas, para aplicarlas al campo de la Educación.

También me queda el vislumbrar nuevos territorios a explorar, como lo es el caso de las relaciones entre Epistemología y Didáctica, o si se prefiere entre la construcción del conocimiento científico, a nivel genérico, y la construcción individual del mismo, por los sujetos, en la acción educativa sistemática.

Hoy el campo de las Ciencias de la Educación está convulsionado, por un debate que no es tan nuevo, pero que no se cierra: ¿Es la Pedagogía una ciencia? ¿Cuál sería su objeto? ¿Como se diferencia de otros campos del conocimiento? ¿Cómo se relaciona con otras ciencias? ¿Cómo se ha ido construyendo históricamente? ¿Cómo se analiza desde una perspectiva externalista y discontinuista? ¿Qué vínculos mantiene su práctica-teórica con la política y las relaciones de poder?

Estas son solo algunas de las preguntas que aparecen, a partir de este trabajo, y por eso, lejos estoy de proponer conclusiones. Tómese este cierre como algo que abre, por más paradójico que resulte.

Bibliografía

- ALTHUSSER, L. en: Fundación de Cultura Universitaria. *Ciencia y conocimiento cotidiano*. Fundación de Cultura Universitaria. Ficha N° 195. Montevideo.
- BACHELARD, G. *La formación del espíritu científico*. México, Editorial Siglo XXI, 1979.
- BERMAN, M. *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. Madrid, Editorial Siglo XXI, 1988.
- DAVIDSON, A. Citado por MARSHALL, J. en BALL, S. (Recopilador) *Foucault y la educación*. Madrid, Editorial Morata, 1993.
- FOLLARI, R. *Modernidad y posmodernidad: una óptica desde américa latina*. Buenos Aires, Ediciones REI-Aique-IDEAS, 1992.
- FOLLARI, R. *Interdisciplina y organizacion curricular interdisciplinaria*. (Inédito). Trabajo presentado en la Reunión del Proyecto EMETA. Salta, 1989.
- FOUCAULT, M. *Diálogos sobre el poder*. Buenos Aires, Alianza Editorial, 1990.
- GUSDORF, G. en APOSTEL, L. *Interdisciplinariedad y ciencias humanas*. Madrid, Ediciones Tecnos-UNESCO, 1983.
- HELMAN, J. *No es una hipótesis necesaria*. Trabajo presentado en el Encuentro Académico “¿Qué es la Psicología?”. Buenos Aires, Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires, 1992.
- LLOBERA, J. *Hacia una historia de las ciencias sociales*. Barcelona, Editorial Anagrama, 1980.
- LUKÁCS, G. *Historia y conciencia de clase*. México, Editorial Grijalbo, 1969.
- MARESCA, S. *Sobre la articulación teoría-práctica en las ciencias*. Buenos Aires, Ediciones Librería Resio.
- MORIN, E.: *Interdisciplinariedad y ciencias humanas*. Madrid, Ediciones Tecnos-UNESCO, 1983.
- OBIOLS, G. y SEGNI DE OBIOLS, S. *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1993.
- OSORIO MÁRQUES, M. *Pedagogía: la ciencia del educador*. . Ijuí, Editorial UNIJUI, 1990.
- POPKEWITZ, T. *Sociología política de las reformas educativas*. Editorial Morata. Madrid, 1994.
- PORLÁN, R. *Constructivismo y escuela*. Sevilla, Diada Editora, 1993.
- VERON, E. en: *Fundación de cultura universitaria. Ciencia y conocimiento cotidiano*. Fundación de Cultura Universitaria. Ficha N° 195. Montevideo.



**Interior impreso en el mes de mayo de 2007
en el Centro Gráfico de la
EDITORIAL UNIVERSITARIA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES
San Luis 1870
Posadas, Misiones**



**Tapa impresa y encuadernada
en el mes de mayo de 2007
en los Talleres Gráficos de la
Universidad Nacional de Misiones
Ruta 12 Km 7 ½ - Villa Lanús
Posadas, Misiones**