



Universidad Nacional de San Juan
Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes
Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación

INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Autoras

Agüero Luciana
Antuña Natalia
Cerdera Teresita
Sánchez Rocio

Cuadernillo Curso de Ingreso

ÍNDICE

CAPÍTULO I

Introducción a la Vida Universitaria	3
---	----------

Estructura, Estamentos y Cogobierno Universitario

Sistema de Inscripción Universitario (SIU)

Sistema de Evaluación Universitario

Bienestar Universitario

Plan de Estudios Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación

Despliegue Curricular Primer Año

CAPÍTULO II

Alfabetización Académica	17
---------------------------------------	-----------

Las prácticas de Lectura

Las prácticas de Escritura

Escritura Académica

CAPÍTULO III

Introducción al conocimiento y la historia de las Ciencias Sociales	32
--	-----------

Marco de historia general

Introducción a las Ciencias Sociales.

Ciencia, conocimiento científico y campos disciplinares.

El debate epistemológico de las Ciencias de la Educación en el marco de las Ciencias Sociales.

CAPÍTULO IV

Hacia una definición de educación: sus dimensiones	55
---	-----------

Dimensión Teórica Conceptual ¿Qué es la Educación?

Dimensión histórica de la Educación en Argentina. El

Estado Argentino y la organización del sistema educativo.

Dimensión política. La educación como derecho

CAPÍTULO V

¡DALEE! Dispositivo de Acompañamiento en Lectura y Escritura 73

Estudiantil

Taller de Lectura

Taller de Escritura

Taller para preparar Finales



CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN A LA VIDA UNIVERSITARIA

Autoras

Agüero Luciana
Antuña Natalia
Cerdera Teresita
Sánchez Rocio

Universidad Nacional de San Juan
Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes
Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación

Introducción a la vida universitaria

1. Presentación

La Universidad Nacional de San Juan es una comunidad educativa y de trabajo dedicada a la enseñanza, la investigación, la creación y la difusión del saber en todos sus órdenes: científico, técnico, filosófico y artístico, como así también a la formación integral de profesionales al servicio del bien común. Fue creada el 10 de mayo de 1973, con la base de otras instituciones ya existentes, como la Universidad Provincial Domingo Faustino Sarmiento; El Instituto Nacional del Profesorado Secundario; La Escuela de Periodismo, entre otras. Actualmente, cuenta con cinco facultades: Ingeniería; Ciencias Sociales; Filosofía, Humanidades y Artes; Arquitectura, Urbanismo y Diseño, Ciencias Exactas, Físicas y Naturales; Escuela Universitaria de Ciencias de la Salud y tres colegios Pre Universitarios.

Como todas las Universidades Nacionales la UNSJ depende del Estado Nacional y del Ministerio de Educación de la Nación, a diferencia de las Escuelas de Nivel Inicial, Primario y Secundario que dependen del Ministerio de Educación Provincial. La universidad, por su parte desarrolla actividades dentro del régimen de autonomía y autarquía que le conceden las leyes, por lo que dicta y modifica sus normas (Estatuto Universitario), dispone de su patrimonio y lo administra, confecciona sus presupuestos, tiene pleno gobierno de los estudios que en ella se cursan, elige sus autoridades y nombra y renueva el personal.

2. Cogobierno Universitario

El gobierno y la administración de la Universidad Nacional de San Juan son ejercidos con la participación de todos los sectores o estamentos de la comunidad universitaria: docentes, estudiantes, egresados y personal de apoyo. Su conducción está en manos de un Rector/a, un Vicerrector/a, elegidos periódicamente (cada 4 años) por el voto de la comunidad universitaria, y del Consejo Superior, integrado por representantes de los cuatro estamentos, elegidos estos periódicamente por el voto de sus pares.

2.1. Organización de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes

La organización general de la institución se repite en cada Facultad. Es decir, existen dos autoridades máximas que ocupan el cargo político de Decano/a y un Vicedecano/a, elegidos por el voto de la comunidad de esa facultad, y del Consejo Directivo, integrado por representantes de docentes, alumnos, graduados y personal de apoyo, elegidos por el voto de sus pares. Para organizar las tareas de conducción, existen distintas Secretarías, encabezadas por un Secretario/a.

Dentro de la Facultad existen Departamentos según el área disciplinar de la Carrera, conducidos por un Director/a y un Subdirector de Departamento. Actualmente, el Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación es dirigido por Dos Docentes elegidos por el conjunto de Profesores que integran el claustro departamental



3. Secretaría de Asuntos Estudiantiles

Actualmente ocupa este cargo el Lic. Javier Gil. Su oficina se encuentra en la Planta Baja de la Facultad, cerca de la Mesa de Entradas. Tel: (0264) 422-2643. Interno: 119. Correo: sae@ffha.unsj.edu.ar.

Tiene como función atender los asuntos vinculados con el bienestar de los estudiantes y a su participación en la vida universitaria, y asistir al Decano en el área de su competencia. Sus funciones son:

- Entender en lo concerniente a las inquietudes estudiantiles y a su adecuada canalización.
- Entender las relaciones de la Facultad con los organismos estudiantiles representativos.
- Entender en lo relativo a becas estudiantiles de ayuda económica, préstamos de honor, subsidios y cualquier otro beneficio similar, coordinando sus acciones con los Órganos Superiores y demás Unidades competentes.

3.1 Sección Alumnos

Es la oficina que se encarga del registro, certificación y archivo de la documentación de los alumnos de la Facultad (Historial Académico de Materias cursadas y rendidas y la Inscripción por Primera vez en la Carrera con la documentación correspondiente) resultante de la actividad de capacitación y estudio

Sus funciones son:

1. Efectuar todas las tareas concernientes a inscripción y registro de alumnos.
2. Efectuar la preparación, gestión, custodia y conservación de las actas de exámenes y demás documentación que por su naturaleza así lo requiera.
3. Efectuar la habilitación y mantenimiento de la ficha individual y legajo personal del alumno, como así también, las tareas resultantes del proceso de datos.
4. Entender en la tramitación administrativa de certificaciones a alumnos, de diplomas y constancias a los egresados.

4. Sistema de Inscripción Universitario

SIU-GUARANÍ es un sistema de gestión académica que registra y administra todas las actividades académicas de la Universidad y sus Facultades, desde que los alumnos ingresan como aspirantes hasta que obtienen el diploma. Fue concebido para administrar la gestión de alumnos en forma segura.

Inscripción: para empezar a cursar deberás inscribirte en las Carreras Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, luego en las materias de 1 año.

La inscripción inicial, por primera vez, a la Universidad se realiza con un Legajo Personal que debe ser presentado en la **Sección- Departamento Alumnos** de la Facultad de Filosofía con la documentación requerida. La inscripción de los alumnos en las asignaturas del Plan de Estudio, estará sujeta al régimen que en el mismo se estipule, a la presente normativa y a las condiciones particulares que al efecto determinen los Consejos Directivos de cada Facultad. (Anexo I, VI -2-, Art. 23° y 24°).

Cada Estudiante debe registrarse para obtener ***El USUARIO y CONTRASEÑA*** en el SIU:



The screenshot shows the login interface of the SIU Guarani system. At the top, there is a header with the logo of the Faculty of Philosophy, Humanities and Arts (Facultad de Filosofía Humanidades y Artes) and the SIU Guarani logo. Below the header, there are three tabs: 'Acceso', 'Fechas de examen', and 'Horarios de Cursadas'. The 'Acceso' tab is selected. The main content area is divided into two sections. On the left, under the heading 'Ingresa tus datos', there are two input fields: 'Usuario' and 'Clave', followed by a blue 'Ingresar' button. Below the button is a link that says '¿Olvidaste tu contraseña o sos un usuario nuevo?'. On the right, under the heading 'SIU Guarani', there is a list of features: 'Algunas de las cosas que podés hacer con este sistema son:' followed by a bulleted list: 'Inscribirte a materias y exámenes.', 'Consultar el plan de tu carrera.', 'Consultar tu historia académica.', 'Actualizar tus datos personales.', 'Recibir alertas sobre períodos de inscripción o vencimiento de exámenes finales.', and 'Manual de Usuario Docente -> <http://siu.farqui.unsj.edu.ar/imp/manualdoc.pdf>'.

LINK DE ACCESO: <http://siu.ffha.unsj.edu.ar/filosofia/acceso>

A través del SIU GUARANÍ podrás:

- Inscribirte a materias y exámenes
- Consultar tu historia académica
- Actualizar tus datos personales
- Consultar las regularidades del cursado
- Reinscribirte anualmente

5. Sistema de Cursada y Evaluación Universitaria

El estado de alumno universitario se adquiere con la inscripción en una carrera universitaria, cumpliendo con los requisitos académicos exigidos en el Estatuto Universitario.

A partir del ingreso, esta condición se mantiene con el único requisito de inscripción anual. Para ingresar como alumno a la Universidad y obtener matrícula en alguna de las carreras que se cursan en las Facultades, los aspirantes deberán tener aprobados los estudios que correspondan al Nivel Secundario y no adeudar materias, en caso contrario no podrán inscribirse una vez culminado el cursillo.

5.1. Tipos de Alumnos que contempla la Universidad según el Estatuto Universitario (Anexo I, III, Art.3°)

- Alumno Aspirante: Es aquel que está Pre- Inscripto en alguna carrera Universitaria.
- Alumno Ingresante Condicional: Es aquel alumno que aprobó el curso de ingreso, pero deuda requisitos de inscripción, por ejemplo. adeuda materias del Nivel Secundario.
- Alumno con Estado Universitario: Es aquel alumno que. habiendo cumplido con todos los requisitos de ingreso, se encuentra inscrito en alguna de las carreras que se dictan en la UNSJ. El estado universitario habilita a los alumnos a ejercer el derecho a voto en las condiciones estatutarias, para cursar y rendir asignaturas del Plan de Estudio de la carrera respectiva, caduca automáticamente con el vencimiento de cada Ciclo Lectivo.
- Alumno Regular con Estado Universitario: Es aquel alumno que. habiendo adquirido estado universitario, aprueba al menos dos (2) asignaturas del Plan de Estudio de la carrera en la que está inscripto, por año académico.
- Alumno vocacional: Es aquel alumno que. siendo alumno universitario, graduado o debidamente autorizado, se inscribe en una o más asignaturas de carreras de grado, con el objeto de actualizar sus conocimientos o que procura tener un mayor grado de especialización o perfeccionamiento. Deberá tener en cuenta algunas pautas previamente establecida.

5.2. Sistemas de Cursado

Hay diferentes formas de cursar y aprobar una materia

1. **Alumno Regular:** es cuando se cumplen los requisitos establecidos en la Planificación de cada Asignatura (mínimo de asistencia, aprobación de trabajos prácticos y parciales, etc.). La regularidad tiene una vigencia de dos años académicos consecutivos al año en que se obtuvo la condición. Como alumno regular se puede aprobar la Asignatura de dos maneras:

- **Con Examen Final:** luego de haber cumplido los requisitos como alumno regular 0(“regularizar”, “obtener boleta”), la materia se aprueba con un examen final, que se desarrolla siguiendo el Programa del año en que se obtuvo la Regularidad. Este examen se rinde en periodos específicos, en el turno que el alumno elija.
- **Con Sistema Promocional:** algunas materias (denominadas “promocionales”) pueden aprobarse sin rendir examen final, cumpliendo con los requisitos que se establecen en las Planificaciones.

2. **En calidad de Alumno Libre:** cuando no se han cumplido los requisitos anteriores. El alumno debe inscribirse en el Departamento de Alumnos con 25 días hábiles, como mínimo, de anticipación a la fecha del examen, realizar el trabajo previo y/o examen escrito, que el profesor le ha asignado, ratificar su inscripción entre 7 y 3 días hábiles antes del examen, y aprobar todas las instancias: defensa del trabajo previo y/o examen escrito, y examen oral. Los exámenes libres se desarrollarán según el programa final vigente de la asignatura, correspondiente al último ciclo lectivo inmediato anterior a la fecha de inscripción. Se recomienda informarse cabalmente sobre el Procedimiento para rendir Examen Libre (Ord. 28/91-CS Res. 02/95-CD-FFHA) y consultar al Profesor a cargo de la Cátedra.

Los exámenes finales se desarrollan en fechas estipuladas por el Calendario Académico, según un cronograma que establece el Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación.

5.3. Modalidades de exámenes

Para poder rendir, es obligatorio inscribirse a través del Sistema SIU Guaraní, entre 7 (siete) y 3 (tres) días hábiles antes del examen (para los alumnos regulares) y guardar el comprobante por cualquier problema que se presente.

El examen puede ser oral, escrito, escrito y oral o de ejecución. En todos los casos tiene carácter público (puede ser observado por cualquier persona). Es evaluado por un Tribunal examinador, constituido bajo la presidencia del profesor a cargo de la asignatura y la vocalía de dos docentes. El Tribunal llamará a los alumnos en el orden que registra la planilla de examen, en coincidencia con el orden de inscripción. Al hacer el primer llamado tomará examen al primero de la lista que estuviera presente y así sucesivamente. El alumno que no estuviera presente en el momento del llamado, se consignará ausente en el acta. El tribunal deberá exigir al alumno la comprobación de su identidad mediante la presentación de la libreta universitaria en la cual, finalizado el examen se registrará la nota obtenida.

La calificación final que corresponda a un alumno por la ejecución completa de un curso o asignaturas (nota), se evaluará con la escala numérica de cero (0) a diez (10), y será debidamente consignada en el acta que al efecto provea la facultad. Corresponde:

- Calificación 10: Sobresaliente
- Calificación 8 y 9: Muy Bueno
- Calificación 6 y 7: Bueno
- Calificación 4 y 5: Regular
- Calificación 2: Aplazado

5.4. Calendario académico

Establece el periodo de clases, los recesos de verano e invierno y las semanas en las cuáles hay mesas de exámenes. En general, hay turnos de exámenes en febrero-marzo, julio-agosto y noviembre-diciembre. El cronograma de los exámenes de cada materia (día, horario y aula) se pueden consultar en el Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación. EL CALENDARIO ACADÉMICO CAMBIA TODOS LOS AÑOS.

6. Bienestar Universitario

La Universidad ofrece distintos tipos de Becas de Apoyo para Estudiantes:

- ☐ Transporte ☐ Fotocopia
- ☐ Efectivo con prestación de servicio (sólo a partir de 2º año)

☐ Comedor: Almuerzo y Cena / Almuerzo o Cena. ☐ Residencia

☐ Jardín Materno Infantil

Dirección de Servicio Social Universitario. Av. Libertador General San Martín 1109 (O). Capital, San Juan (Facultad de Ingeniería). Tel.: 421-1700, interno 406. dirsocial@unsj.edu.ar

6.1. Otras Becas:

Becas de Emergencia: Durante el transcurso del año lectivo todo alumno que atraviese una situación problemática socio-económica familiar emergente, puede concurrir a la Dirección de Servicio Social, donde es entrevistada por una Trabajadora Social que analiza el caso y evalúa, en base a la necesidad, la asignación de una Beca de Emergencia.

Becas Progresar: Están destinadas a jóvenes de 18 a 30 años, de nacionalidad argentina, con un ingreso familiar total de hasta 3 salarios mínimo, vital y móvil, inscriptos para el primer año de la carrera. Para acceder a esta beca es necesario cumplir requisitos de edad y nacionalidad, económicos y académicos. Para postularte es necesario registrarse en: <https://becasprogresar.educacion.gob.ar/>

Becas Internas de Investigación y Creación: Estas tienen el objetivo de estimular la formación de recursos humanos a nivel de estudiantes, docentes y egresados de la UNSJ, en lo referente a la investigación científica y el desarrollo tecnológico y artístico.

Movilidad Estudiantil: La UNSJ, a través de la SPyRRII, promueve la movilidad y el intercambio estudiantil con el propósito de que sus alumnos avanzados desarrollen nuevas competencias para su futuro desempeño profesional.

7. Plan de Estudio Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación

7.1 Despliegue Curricular Primer Año

Fechas Primer Cuatrimestre

- De marzo hasta junio

Asignaturas

- Introducción a Problemática la Educativa
- Antropología Cultural

- Problemática Filosófica

Fechas Segundo Cuatrimestre

- De Agosto A Noviembre

Asignaturas

- Psicología General
- Sociología General
- Teorías la de Educación I

Contenidos de las Asignaturas

- Introducción a la Problemática Educativa

Estudio del origen y consolidación del sistema educativo argentino y el proceso de transformación actual. Financiamiento y gestión, organización y gobierno. Análisis cuantitativo y cualitativo del sistema, teniendo en cuenta la función social cultural y pedagógica que cumple. Democratización del acceso, diferenciación y segmentación del sistema. Caracterización de la problemática del fracaso escolar

- Antropología Cultural

La Antropología como saber científico. La cultura como tema central de la disciplina. Dimensión biológica y cultural del hombre. Universalidad y particularidad cultural. Endoculturación y etnocentrismo. Relativismo cultural. Segmentación en las formaciones socio- culturales. Otredad. Diversidad Cultural Diferencias y desigualdades. Patrimonio cultural. Políticas culturales.

- Problemática Filosófica

El concepto de filosofía. Significado del término: su oposición tanto al conocimiento empírico como al sofístico. El problema del conocimiento: conocimiento, creencia y justificación. El escepticismo antiguo y el escepticismo moderno. Racionalismo y empirismo. La crítica Kantiana. El Pragmatismo. Racionalismo crítico. El problema del conocimiento en la contemporaneidad. El problema de la ciencia. El

problema de la ciencia moderna y su fundamentación filosófica. El conocimiento científico: ciencias naturales y ciencias históricas sociales.

- Psicología General

El sujeto simbólico y el sujeto psicológico. La constitución de la subjetividad. Factores de la Constitución Subjetiva. El sujeto de conocimiento y sujeto de deseo: modos operatorios. Freud; Piaget; Vigotsky.

- Sociología General

La problemática de la Ciencia en general, Ciencias Sociales y Sociología. Modelos clásicos: Positivismo, Estructuralismo Funcionalismo, Materialismo Histórico. Modelos Contemporáneos: La nueva sociología, neomarxismo, teorías Crítico Reproductivistas.

- Teorías de la Educación I

Los discursos sobre la educación. Influencias de las distintas tradiciones y sus replanteos en la actualidad. Teorías pedagógicas contemporáneas generadas en el contexto mundial. Análisis de los textos de autores representativos de las distintas corrientes; Supuestos y categorías que estructuran los discursos tanto en sus aspectos normativos, como explicativos y utópicos.

7.2 Plan de estudios (síntesis de la organización curricular)

Ambas carreras han sido diseñadas de manera que las y los egresadas/os posean una formación continua, reflexiva y crítica; capaz de construir escenarios educativos transformadores de las desigualdades socio-educativas. Se parte de reconocer a la Educación como un Derecho Humano fundamental y un Bien Público Social (CRES. 2018). La carrera brinda herramientas conceptuales- metodológicas desde una riqueza multidisciplinar, que posibilita construir estrategias, planes y programas educativos tanto para la investigación educativa como para la formación docente, con el claro objetivo de intervenir en las problemáticas educativas contemporáneas desde la inclusión educativa y el respeto por las diversidades. Todo ello le permitirá al egresado en Ciencias de la

Educación proponer alternativas educativas ya incluyen la presencialidad como la virtualidad en bastos contextos sociales y culturales.

A continuación, se presentan las mallas curriculares que contienen una síntesis de organización del sistema de correlativas durante los 5 años que componen el plan de estudios.

LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION				
Nº Orden	Para Cursar: Asignaturas	Horas Totales	Debe haber cursado	Debe haber aprobado
1	Introducción a la Problemática Educativa	93	--	--
2	Antropología Cultural	93	--	--
3	Problemática Filosófica	93	--	--
4	Psicología General	93	--	--
5	Sociología General	93	--	--
6	Teoría de la Educación I	93	--	--
7	Psicología Evolutiva I	93	4	--
8	Historia de la Educación I	93	--	1
9	Sociología de la Educación	93	5	--
10	Neuropsicología	93	4	--
11	Psicología Evolutiva II	93	7	--
12	Teoría de la Educación II	93	6	3
13	Psicología de la Educación	93	11	4
14	Historia de la Educación II	93	8	2
15	Estado, Economía y Educación	93	9 - 8	3
16	Metodología de la Investigación I	93	--	9
17	Didáctica y Curriculum	93	13	11
18	Educación Especial	93	--	10
19	Política y Legislación Educacional	93	14 - 15	8
20	Didáctica de Niveles I	93	17	7
21	Epistemología de las Ciencias de la Educación	93	12	6
22	Metodología de la Investigación II	93	16	--
23	Didáctica de Niveles II	93	20	11
24	Administración de la Educación	93	19	9
25	Informática Educativa	93	--	PSI
26	Planeamiento de la Educación (optativa)	93	24	16
27	Psicopatología (optativa)	93	18	10
28	Psicología de los Grupos e Instituciones (optativa)	93	--	4
29	Gestión de Programas y Proyectos (optativa)	93	24	16
30	Optativa a determinar	93	s/c	
31	Optativa a determinar	93	s/c	
32	Práctica Profesional Orientada (Investigación)	200	16 - 18	1 al 15
33	Tesis	200	17 - 18	1 al 15
s/c= según corresponda				
PSI=Prueba de Suficiencia en Informática				

Referencias Bibliográficas

- Antuña, N. y Sánchez, R. (2021) *Despliegue curricular de 1° año en Ciencias de la Educación*. Documento de Cátedra elaborado por Docentes Coordinadoras del Curso de Ingreso.
- Antuña, N. y Sánchez, R. (2021) *Estructura, estamentos, funciones de la UNSJ - FFHA*. Documento de Cátedra elaborado por Docentes Coordinadoras del Curso de Ingreso.
- Facultad de Filosofía Humanidades y Artes. Nuestra Facultad. http://www.ffha.unsj.edu.ar/?page_id=108
- Facultad de Filosofía Humanidades y Artes. Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación. http://www.ffha.unsj.edu.ar/?page_id=312
- Facultad de Filosofía Humanidades y Artes. Plan de Estudio de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación. <http://www.ffha.unsj.edu.ar/wp-content/uploads/2014/12/PLAN-DE-ESTUDIO-LIC.-EN-CS.-DE-LA-ED.pdf>
- Universidad Nacional de San Juan. Institucional - Historia. https://www.unsj.edu.ar/institucional/historia_creacion
- Universidad Nacional de San Juan. Institucional - Estructura. <https://www.unsj.edu.ar/institucional/estructura>



CAPÍTULO 2

ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

Autoras

Agüero Luciana
Antuña Natalia
Cerdera Teresita
Sánchez Rocio

Universidad Nacional de San Juan
Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes
Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación

Alfabetización académica

1. Presentación

El presente capítulo trata diversos aspectos de la lectura y escritura propias del ámbito académico, para ello se expone un recorrido por diversos recursos pedagógicos y didácticos que se ponen en juego en la vida universitaria.

Según Carlino (2005) esta idea de que “leer y escribir son habilidades separadas e independientes del aprendizaje de cada disciplina es tan extendida como cuestionable” (p.18). A su vez, numerosos investigadores constatan, por el contrario, que la lectura y escritura exigidas en el nivel superior se aprenden en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva y consulta de textos propias de cada materia, y según la posibilidad de recibir orientación y apoyo por parte de quien domina la materia y participa de estas prácticas lectoescritoras. Sin desmerecer la tarea valiosa que realizan los talleres de lectura y escritura que algunas universidades contemplan al inicio de sus carreras, pareciera que esta labor es intrínsecamente insuficiente.

Es decir, la naturaleza de lo que debe ser aprendido (leer y escribir textos específicos de cada asignatura en el marco de las prácticas académicas disciplinares) exige un abordaje dentro del contexto propio de cada materia. Un curso de lectura y escritura, separado del contacto efectivo con la bibliografía, los métodos y los problemas conceptuales de un determinado campo científico-profesional, sirve como puesta en marcha de una actitud reflexiva hacia la producción y comprensión textual, ayuda a tomar conciencia de lo que tienen en común muchos de los géneros académicos, pero no evita las dificultades discursivas y estratégicas cuando los estudiantes se enfrentan al desafío de pensar por escrito las nociones que se estudian en las asignaturas (Carlino. 2005. p. 18).

Según Bailey y Vardi (1999), son los especialistas de la disciplina los que mejor podrían ayudar con la escritura en el nivel superior, no sólo porque están familiarizados con las convenciones de su propia materia (aunque muchas veces sin ser conscientes de ellas) sino porque conocen el contenido difícil que los estudiantes tratan de dominar. Pero, más que plantear la disyuntiva entre talleres separados o materias con enseñanza integrada de la lectura y la escritura, lo que cabe preguntarse es si acaso en un único año, al comienzo de la universidad, puede aprenderse a leer y a escribir para los años venideros. Los movimientos "escribir a través del currículum" y "escribir en las

disciplinas" señalan que no y, en cambio, han promovido en las universidades de su influencia que ocuparse de la producción y análisis de textos sea un emprendimiento colectivo a lo largo y ancho de los ciclos universitarios. (citado en Carlino. 2005.p.19).

2. Las prácticas de Lectura

Leer es parte constitutiva del proceso de escritura: todo buen escritor es, en suma, un buen lector. El lector de textos académicos debe reconocer las distintas posturas que los autores sostienen, los argumentos con los que fundamentan y el diálogo que establecen con los autores de otros textos (Klein, 2007).

Cuando pensamos en técnicas de estudio nos referimos a procedimientos e instrumentos que posibilitan relacionarse con situaciones de aprendizaje, tanto en la lectura individual, como en los diversos momentos de una clase. La característica principal de una técnica es su automatización. Se utiliza determinada técnica de manera fija en circunstancias similares, por ejemplo, al realizar resúmenes siguiendo la secuencia introducción, desarrollo, conclusiones en textos informativos. Ahora bien, si varían las condiciones en las que se aplican las técnicas adquiridas, pasamos al plano de las decisiones que se deben tomar para elegir oportunamente qué instrumento es más adecuado en el nuevo escenario de aprendizaje. Por ejemplo, si nos encontramos ante el análisis de una noticia educativa, el resumen aplicable sin grandes variaciones a textos informativos puede afectar la comprensión global del nuevo texto.

A diferencia de las técnicas, nos situamos en el plano de las estrategias cuando reflexionamos abiertamente sobre las técnicas de estudio que utilizamos en determinadas situaciones de aprendizaje, teniendo en cuenta el tipo de texto que debemos leer y los tiempos con los que contamos para hacerlo, los momentos de la clase y los temas que desarrolla el docente. Las estrategias son, por consiguiente, procedimientos que se realizan de modo controlado, reflexivo, dentro de un plan determinado (Pozo Municio, 2002).

La lectura de fuentes bibliográficas generalmente comprende diversas instancias: una lectura de carácter más general suele preceder a otra más profunda y detenida en la que el lector se formula preguntas acerca de lo que lee, lo vincula con lo que ya sabe, establece nuevas ideas y vuelve sobre lo leído (Klein, 2007).

2.1 La Lectoescritura

Los informes bibliográficos, las comunicaciones en Congresos (ponencias, posters), los proyectos e informes de investigación, los manuales, las monografías, incluso los exámenes parciales, constituyen textos académicos producidos en las Universidades. Responden a temáticas científicas específicas, en nuestro caso, a las Ciencias de la Educación, y se caracterizan por estar sujetos, en sus modos de producción, a diversas convenciones.

Cuando nos referimos a los exámenes parciales, aludimos tanto a las preguntas elaboradas por los docentes de la Cátedras, como a las respuestas de los estudiantes. Es decir, que los estudiantes deben aprender estas convenciones, tanto para leer comprensivamente, como para escribir los textos académicos que constituyen las respuestas de las evaluaciones, además de la realización de monografías en las cursadas. Cuanto más se puedan interpretar e interiorizar las convenciones de los textos académicos, en mejores condiciones se estará para reconocer la estructura de estos textos e identificar las ideas principales, y dialogar con ellas (jerarquizar, comparar, extraer conclusiones, elaborar asociaciones y reflexiones). A su vez, esta comprensión dependerá de los conocimientos que se vayan adquiriendo en relación a los temas de cada disciplina, con sus lenguajes y clases textuales propios, por lo que la participación atenta en las clases, y la comunicación con docentes y compañeros, forman andamiajes insoslayables para recorrer este camino. Las investigaciones sobre la comprensión lectora coinciden en que la lectura es un proceso interactivo y no meramente receptivo (Carlino, 2005). Es una actividad en la que se producen transacciones entre el lenguaje escrito y el pensamiento. Resulta fundamental plantearse los propósitos de la lectura para poder implementar métodos de supervisión de la comprensión: repasos y ajustes ante las dificultades.

3. Textos Académicos

Las Ciencias Sociales están vinculadas con un conjunto de elementos heterogéneos que componen la realidad social, económica, política, cultural y educativa, entre otros. Los textos que abordan las mismas se centran en aspectos específicos de la realidad, tomando diversas perspectivas, teorías y discursos para explicar ciertas posiciones (Klein, 2007).

En los textos académicos es importante distinguir tres dimensiones: texto, contexto y paratexto. Los elementos paratextuales son todos los aspectos que están alrededor del texto: la tapa, la contratapa, las ilustraciones, los prefacios, las notas al pie

de página, los índices, los apéndices, la bibliografía, la tipografía, el diseño gráfico, entre otros. Brindan información esencial para poder dialogar con el texto al ofrecernos la oportunidad de conocer datos sobre su autor, su contexto de producción, la editorial en la que se publicó. Analizar detenidamente el índice permite, por ejemplo, comenzar a realizar deducciones sobre aspectos temáticos y organizativos del texto. A medida que más sentidos se puedan extraer del paratexto, más relaciones se podrán establecer entre el texto y su contexto.

Los géneros discursivos son manifestaciones lingüísticas de un grupo social sujetas a reglas, códigos y convenciones. En el ámbito universitario es posible identificar las conferencias, las monografías, las tesis, los informes de investigación, entre otros. Asimismo, hacia el interior de estos géneros, se encuentran porciones menores que por su disposición en el texto, cualitativa o cuantitativamente, caracterizan al conjunto: las secuencias textuales, entre las cuales destacamos: las secuencias expositivo-explicativa y argumentativa.

a) Expositivo-explicativa: Los discursos que pueden incluirse en el extremo del polo expositivo-explicativo se presentan como la exposición de un saber construido en otro lado, legitimado socialmente. O bien se presentan como saberes teóricos o cuasi-teóricos, referidos al ámbito de los hechos o acontecimientos devenidos de la observación. Si bien algunos textos pueden estar escritos en primera persona del singular, todos tienden a borrar las huellas del sujeto enunciador - marcas valorativas, afectivas o apreciativas - e instalan una distancia que genera efecto de objetividad. Otros textos emplean la primera persona del plural para generar efectos similares. Se trata de un uso del “nosotros” que ubica al enunciador como miembro de una comunidad científica que lo respalda. En síntesis, se trata de discursos que proponen informar y en los que la dimensión cognitiva es central.

b) Argumentativa: por su parte, los textos predominantemente argumentativos tienden a la construcción de nuevos conceptos a partir del propio desarrollo discursivo. En ellos, el sujeto se manifiesta y confronta su opinión con la de otros. Esta dimensión dialógica del discurso argumentativo se pone en evidencia en el uso de concesiones, metáforas, ironías y otras estrategias de refutación. En los discursos argumentativos el enunciador toma posturas ante hechos o temas y se propone persuadir a su destinatario. Por ello, este tipo de discursos exhiben con más claridad la subjetividad del enunciador y el carácter

valorativo del lenguaje. La secuencia argumentativa tiene por finalidad la persuasión, por lo tanto, se ofrece como una combinación de elementos que intenta de manera simultánea conmover y convencer. Los fallos jurídicos presentan claramente el predominio de este tipo de secuencia.

4. Fases de la lectura

A la hora de aprender a leer y comprender un texto académico, las capacidades que se ponen en juego son por cierto muchas. Una manera de explicitar esta complejidad es a través del abordaje de la lectura del material de estudio mediante una serie de etapas o fases que requieren operaciones cognitivas específicas.

— Pre-lectura: Implica una lectura global del texto, donde se trata de ir captando los elementos más importantes como así también se evalúa la pertinencia del contenido y se determina la estructura organizativa del material. Para leer comprensivamente es necesario, en primera instancia, construir sentidos acerca de la estructura y del contenido del texto a leer. Cuando más hipótesis se tenga sobre la temática que aborda un texto, más posibilidades se tendrá de seleccionar adecuadamente ideas principales, relacionar conceptos, extraer conclusiones. Por otra parte, se contará con mayores referencias para elegir las técnicas de estudio más apropiadas para la ocasión. Cuando un texto aborda un tema totalmente desconocido, los estudiantes suelen tener la sensación de que todo es importante, con lo cual los resúmenes o subrayados adquieren una dimensión excesiva. Por tales motivos se recomienda, en esta fase, las siguientes acciones:

— Lectura crítica: Implica una disposición muy activa del lector ya que en esta instancia se despliega un mayor compromiso en las habilidades cognitivas para poder establecer las diferencias entre hechos y opiniones, y distinguir la información –ideas/conceptos de mayor importancia. Esta fase puede ser complementada por técnicas de estudio tales como el subrayado y la toma de apuntes. La fundamentación teórica sobre la “lectura crítica” es pluridisciplinaria. Son diversas las disciplinas científicas que han aportado y contribuyen a reflexionar sobre las dimensiones que atraviesan esta actividad:

- Leer el sumario, el prefacio, la introducción y la conclusión, con el propósito de hacerse una primera imagen del documento.
- Observar los gráficos, las fotos y la bibliografía, para construir una idea del enfoque del autor.

- Antes de leer un capítulo, es recomendable releer sus subtítulos, las primeras frases de los párrafos, la introducción y la conclusión, con el fin de identificar sus ejes principales.

- Los párrafos constituyen unidades de sentido. No todos los autores responden al mismo estilo, pero se suele construir siguiendo la siguiente estructura:
- Primeras frases del párrafo: exposición de la idea o concepto
- Centro del párrafo: desarrollo de la idea o concepto
- Última frase: conclusión tan relevante en la vida universitaria y en un mundo multicultural, globalizado, dinámico y conflictivo.

Leer críticamente implica comprender de manera autónoma los propósitos e intencionalidades del autor; reconocer los recursos y discursos utilizados; identificar la polifonía del texto (los autores de los textos académicos suelen citar a diversos especialistas, de distintas épocas e inscripciones teóricas); y poder construir, llegado el caso, una posición personal, además de lograr representar discursivamente sus opiniones, tanto de manera oral como escrita (Cassany, 2003).

— Post-lectura y localización: Para que la fase de lectura propiamente dicha o de lectura crítica (con la consecuente realización de apuntes, resúmenes, subrayados, notas marginales, etc.) no genere un alejamiento del texto fuente, es menester incorporar el momento de revisión y posible reorganización de los apuntes. Las técnicas utilizadas deben dialogar con el texto, no reemplazarlo. La revisión o post lectura es un momento de fijación y de profundización de la información. En este sentido, es necesario considerar la producción realizada en la fase de lectura crítica como un momento de construcción de marcas que permitirán la relectura y la localización de conceptos. La localización implica encontrar rápidamente el lugar donde se encuentra la información que se desea profundizar y cotejar, poniendo en diálogo apuntes y materiales bibliográficos. Para tal fin, se pueden elaborar diagramas: representaciones gráficas que muestren la estructura de la información; también fichas con preguntas/ problemas que ayuden a recuperar los conceptos y las ideas más relevantes del texto fuente.

5. Las prácticas de Escritura

Dentro del espacio universitario existen diversas prácticas de escritura que requieren la puesta en práctica de operaciones discursivas, tales como: resumir, fundamentar, ejemplificar, justificar, comparar, etc., que le demandan al estudiante

focalizar su atención en relaciones teóricas que se establecen entre sí en distintos segmentos informativos del texto (Klein, 2007).

Reconocer la finalidad y la estructura de los textos posibilita planificar las lecturas. A modo introductorio compartimos características de algunos de ellos.

La **Escritura Académica se rige por un Estilo** de escritura especificada ya sea por las normas APA o por las reglas ISO ambas pertenecientes a organismos de escritura. Se detallan en las mismas:

- Fuentes
- Tamaño
- Espaciado
- Márgenes
- Alienación
- Citas
- Referencias bibliográficas

La **monografía** es un texto académico usado con frecuencia en las Universidades, generalmente como modo de evaluación a estudiantes. Constituye una investigación sobre un tema específico a través de un recorte bibliográfico y su correspondiente análisis crítico. Puede incluir la introducción de una hipótesis y sus argumentos. Su extensión depende del tema, de la formación del autor y de las pautas establecidas por los evaluadores. Suelen incluir una Introducción, donde se presenta el tema o problema, además de los objetivos y el marco teórico de referencia; un Desarrollo o Cuerpo, donde se realiza el recorte bibliográfico de manera pormenorizada, con su correspondiente análisis y argumentos; Conclusiones; Bibliografía; Índice.

En la **reseña** se describe brevemente un texto de otro autor y se hace un juicio de valor. Más que ofrecer un resumen al lector, estimula su lectura, aunque puede contener algunas críticas.

El **proyecto de investigación** es un documento en donde se presenta una planificación para llevar adelante un proceso de investigación. Se ajusta a las pautas de la institución en donde el texto es presentado. Habitualmente se solicita la identificación de sus integrantes y las instituciones de pertenencia, el planteamiento del problema a

investigar, la justificación e importancia del proyecto, el estado del arte, el marco teórico, los objetivos generales y específicos, la metodología, el plan de trabajo, un cronograma detallado y las referencias bibliográficas.

El **abstract o resumen** sintetiza otro texto respetando su estructura. Si se trata del abstract de un artículo de investigación, por ejemplo, tendrá: introducción, objetivos, metodología, resultados y conclusiones. Suele contener las palabras claves del texto. La extensión es de 200 a 600 palabras, aproximadamente.

El **Parcial Universitario** forma parte del género académico propio de la escritura universitaria y asimismo constituye una fuente de evaluación que requiere la elaboración de un texto verbal y/o escrito que debe producir el estudiante. Está condicionado o restringido por las exigencias impuestas desde la cátedra, presentando una organización interna particular y un alto grado de rigurosidad académica.

¿Cómo son las preguntas en las evaluaciones? ¿Cómo se construyen las respuestas en los parciales?

Un apartado fundamental es el trabajo intelectual referido a la elaboración de producciones académicas escritas, predominantemente explicativas, propias del ámbito universitario. En términos generales, es a través de la evaluación escrita que los profesores evalúan a los estudiantes. El escrito es dialógico, en tanto hay dos voces que lo contienen, la del docente que establece la consigna y la del estudiante que escribe la respuesta. La consigna es de carácter instruccional –da una instrucción- mientras que la respuesta es expositivo-explicativa, dado que, en gran medida, el estudiante tendrá que exponer conocimientos, explicar fenómenos diversos y explicitar las fuentes de información consultadas. En este sentido, la respuesta es entonces polifónica, es decir, implica información como así también las citas correspondientes a las fuentes del saber explicitadas en el escrito. Es así que uno de los desempeños primordiales del alumno, en esta instancia, es exponer, explicar y desarrollar ideas y conceptos de los autores consultados e incluso analizar la pertinencia de las explicaciones trabajadas. Por todo lo dicho, la actitud discursiva que se espera del estudiante en la respuesta de la evaluación escrita es la de un lector con cierta experticia, es decir, que expone explicitando las diferentes fuentes que ha leído sobre un tema y puede referirlas en forma sintética, guardando fidelidad con los textos consultados (Navajas de Arnoux, 2007).

Se pueden distinguir dos tipos de preguntas en las evaluaciones académicas escritas, a saber:

— Las que solicitan la definición o explicación de conceptos, o la relación entre conceptos. Por lo general, en este caso se esperan respuestas relativamente breves y precisas. Ejemplo: Todas estas preguntas requieren una respuesta basada fundamentalmente en una definición. En todos los casos las definiciones deben responderse de manera precisa y con léxico adecuado.

— Las que requieren el desarrollo de un tema. En este caso se esperan respuestas más extensas, suponen la complementación o confrontación de diversas fuentes bibliográficas.

Si bien son predominantemente expositivo-explicativas, pueden poseer también secuencias argumentativas. En los exámenes de estas características, las preguntas indagan sobre el “qué” o el “cómo” de un concepto, objeto o noción. Las preguntas que indaguen el “cómo” de una noción darán pie a descripciones o narraciones con valor explicativo. Por su parte, las preguntas en donde se indague el “por qué” de un fenómeno plantean una consecuencia y requieren la explicitación de las causas que la originan. Tanto la causa, como la consecuencia, e incluso otros conceptos involucrados, precisan ser previamente definidos. Existen diversos momentos a la hora de desarrollar un examen en contexto universitario. Además de una atenta lectura de las consignas que permita planificar las respuestas en un tiempo acotado, la revisión detenida del escrito (de las respuestas) constituye una instancia muchas veces dejada de lado, pero sustancial. Revisando el examen se constata su legibilidad y los posibles errores conceptuales que se puedan producir en una situación de por sí subjetivamente tensa. El pedido de aclaración a los docentes, ante preguntas que generen dudas de interpretación, evita la construcción de respuestas erróneas o descontextualizadas. Como se ha mencionado con anterioridad, un buen “ejercicio” a la hora de preparar un examen parcial es la anticipación de posibles preguntas. En general, los alumnos estudian para las evaluaciones a través de lecturas, pero sin ejercitar la escritura, sin recuperar aquello que se comprendió. Este complejo proceso psicológico demanda una serie de operaciones cognitivas (selección, planificación) que contribuyen a la comprensión y la construcción de conocimiento.

6. Escritura Académica

Apuntes de clase

Durante las clases se despliega un gran caudal de información, y nuestra memoria es, por supuesto, limitada. Los apuntes de clase son recursos que permiten seleccionar información relevante sobre el desarrollo de una exposición. Son producto de la interacción entre las explicaciones del docente y las comprensiones del estudiante. En este sentido, no es conveniente anotar todo lo que dice el docente, sino lo que se identifique como realmente importante: palabras clave, preguntas, observaciones. En sí mismo no conforma un material que reemplace posteriores lecturas y consultas a los docentes. Antes bien, constituye uno de los pasos para la construcción de conocimientos y es importante que sean enriquecidos gradualmente. Tendrá mayor utilidad si la bibliografía recomendada por los docentes es leída en tiempo y forma: cuanto más se sabe de un tema, los apuntes son más completos y significativos. La utilización de abreviaturas resulta aconsejable siempre y cuando sean habituales y reconocibles con posterioridad, cuando se relea lo apuntado. Con el objeto de unificar su estructura y agilizar su utilización en tiempos de evaluaciones, se recomienda consignar los siguientes datos:

- Fecha de la clase:
- Cátedra:
- Nombre del docente a cargo:
- Contenidos, tema de la clase, bolillas del programa:
- Bibliografía de base:
- Recursos utilizados: Filminas, Power Point, etc.

Resúmenes

Los resúmenes son textos derivados de otros y tienden a ser autónomos, pues mantienen fidelidad respecto al texto original, siguiendo su estructura de ideas principales (Carlino, 2012). Para realizarlos es menester realizar diversas operaciones (selección, supresión, generalización, jerarquización) basándose tanto en la estructura del texto fuente como en los conocimientos del lector. Implican tomar múltiples decisiones para reducir la información respetando la estructura fundamental del texto, por lo que constituye una técnica que demanda tiempo y atención sostenida. Las ideas principales que se reflejen en el resumen dependen de los propósitos de la lectura: el texto resumido cambiará si cambian estos propósitos e intenciones. Esta técnica, como cualquier otra, es de utilidad mayormente para quien la realiza, debido a que es su autor quien estará en condiciones de completar las ideas que ha suprimido. Ante escasez de tiempo, sugerimos

seleccionar los textos más relevantes para su aplicación, acompañándola con subrayados y notas marginales que anticipen su estructura.

Subrayado

Constituye, junto a los resúmenes, la técnica más frecuente entre los estudiantes de la Facultad. Sin embargo, no siempre se utiliza convenientemente. Su finalidad es seleccionar y jerarquizar conceptos resaltando ideas, haciéndolas visualmente accesibles. Subrayar en exceso va en detrimento de su objetivo intrínseco: subrayar todo es lo mismo que no subrayar nada. Es conveniente utilizar diversos tipos de subrayado (con colores o distintas marcas: círculos, doble subrayados, etc.) para resaltar la diversidad de informaciones de un texto académico: conceptos, fechas, ejemplos.

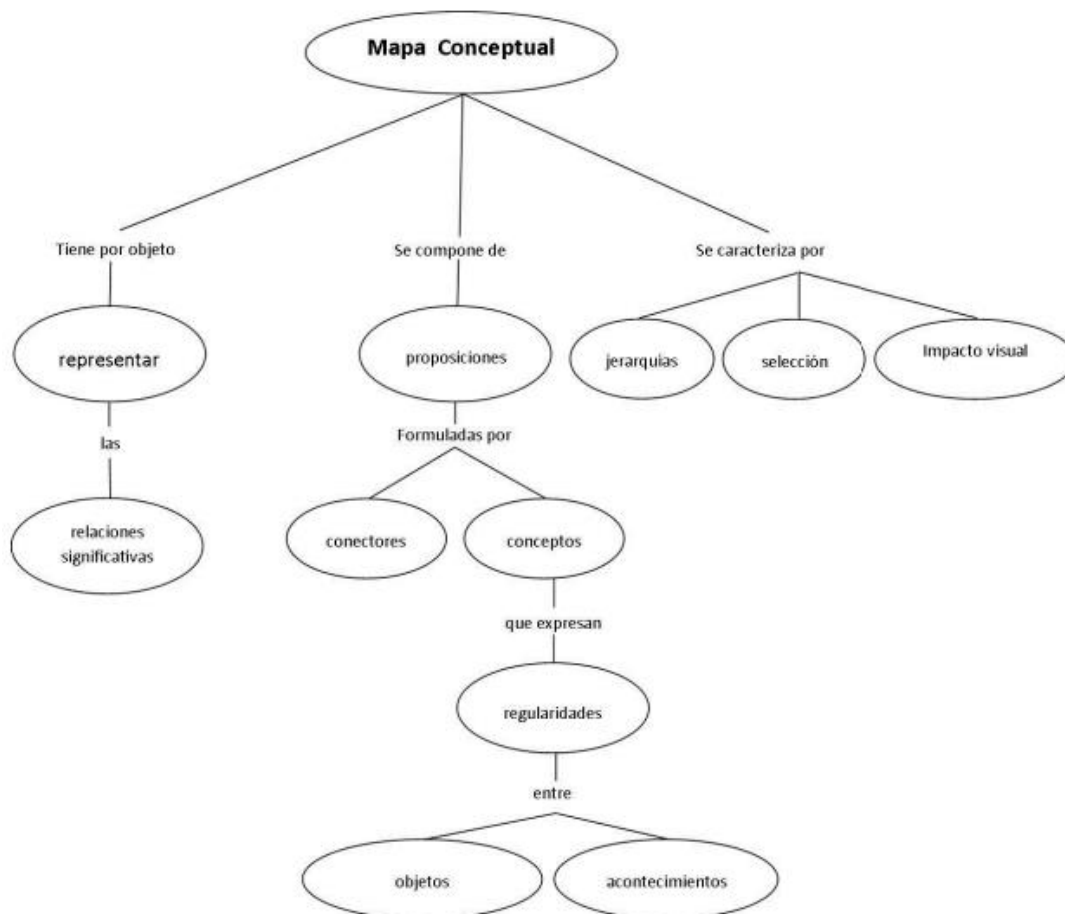
Notas marginales

Las notas marginales o notas al margen son expresiones escritas que se consignan en los márgenes de los textos académicos. Se caracterizan por ser sintéticas. Expresan lo más importante de cada párrafo o de una unidad de sentido a través de un texto muy breve que contenga un concepto, un autor, una referencia histórica. Permiten realizar una relectura del texto con mayor precisión, ayudando a fijar las ideas principales. Sobre un recurso para el aprendizaje significativo.

El Mapa Conceptual

El mapa conceptual es una estrategia de aprendizaje ideada por Joseph Novak, con sustento en la teoría del aprendizaje verbal significativo de Ausubel (Maya Betancourt y Díaz Garzón, 2002). Permite representar, a través de diagramas lógicos, un cúmulo de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones; más específicamente, se trata de una explicación gráfica de relaciones conceptuales jerarquizadas. Trazar un mapa conceptual, luego de la lectura de un texto académico, promueve escapar de una lectura ingenua porque exige ordenar los conceptos y sus relaciones desde lo más sustantivo (conceptos generales) hasta lo menos inclusivo (conceptos específicos), en orden descendente. Su confección permite relacionar, organizar, discriminar, jerarquizar, ejemplificar e integrar contenidos, lo que fomenta la reflexión y el análisis de los textos a través de una herramienta con fuerte impacto visual. Las relaciones conceptuales que se explicitan en el mapa conceptual no corresponden de manera exclusiva a los saberes estrictamente abordados en un texto. Los estudiantes pueden volcar sus propios conocimientos en el mapa que se confecciona, por ejemplo,

nociones trabajadas junto al docente en una clase determinada. En este sentido, según la amplitud de la temática en estudio, el mapa conceptual se puede completar a medida que se continúe relacionando conceptos:



Fuente: *Maya Betancourt y Díaz Garzón (2002)*

Línea de tiempo

La línea de tiempo es un gráfico en el que se representan períodos históricos y acontecimientos, permitiendo visualizar la relación temporal entre ellos. De acuerdo a su propósito y contenido nos permite comprender el tiempo histórico en cuanto a continuidades, simultaneidades, cambios, sucesiones y duraciones de los períodos históricos estudiados. Está compuesto por 4 dimensiones:

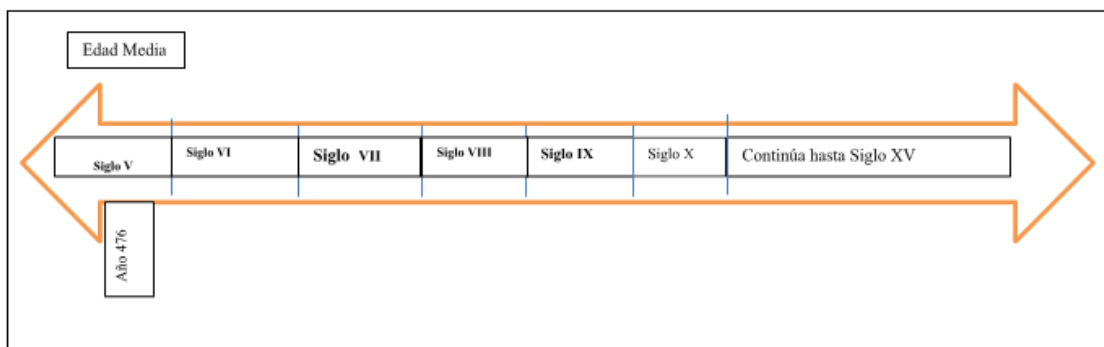
- El eje o línea central sobre el que se consignan los datos.

- Las unidades de medida de tiempo que determinan la escala (milenio, siglo, año, mes).

Los siglos se representan en números romanos.

- Los períodos históricos incluidos.
- Los sucesos destacados o concepciones que interesa subrayar de acuerdo a la temática abordada. Es importante consignar las fechas claves que dividen los períodos, de acuerdo a la temática a tratar. Los períodos también pueden señalarse con corchetes. Se pueden referir acontecimientos partiendo de la línea central alargando una línea hacia abajo para señalar la fecha y el acontecimiento. Cuando se desea profundizar en un período histórico, se puede realizar otra línea por debajo con otra escala, que represente únicamente a ese período. A modo de ejemplo se muestra un modelo a continuación:

En este sentido, en el área superior se coloca el Proceso Histórico, por ejemplo, en caso “Edad Media”. Luego, interior de la línea los siglos, la década o año, es decir unidad de tiempo, por ejemplo, en este caso “Siglos”. Finalmente, por debajo de la línea el suceso puntual al que se quiere hacer referencia, sumando también con algunas características, por ejemplo, en este caso “Año 476” momento en que comienza la Edad Media.



Fuente: Elaboración Propia

Cuadro comparativo

Constituye una herramienta práctica para la visualización de las similitudes y diferencias de los elementos del tema tratado. Permite sintetizar información. Está constituido por un número variable de columnas, en las que se consigna la información en forma vertical (se utilizan tantas columnas como elementos a comparar). El cuadro que permite comparar información en forma tanto horizontal como vertical se denomina cuadro de “doble entrada”. En estos cuadros se leen los subtemas de forma vertical, y las

características que se comparan se leen en forma 38 39 horizontal, a través de cada fila. Como toda técnica, es fundamental distinguir si el tema abordado en la lectura permite la realización de este gráfico. Es importante acompañar la lectura del texto en cuestión con un subrayado que identifique las características de los elementos a comparar.

7. Programas de Cátedras

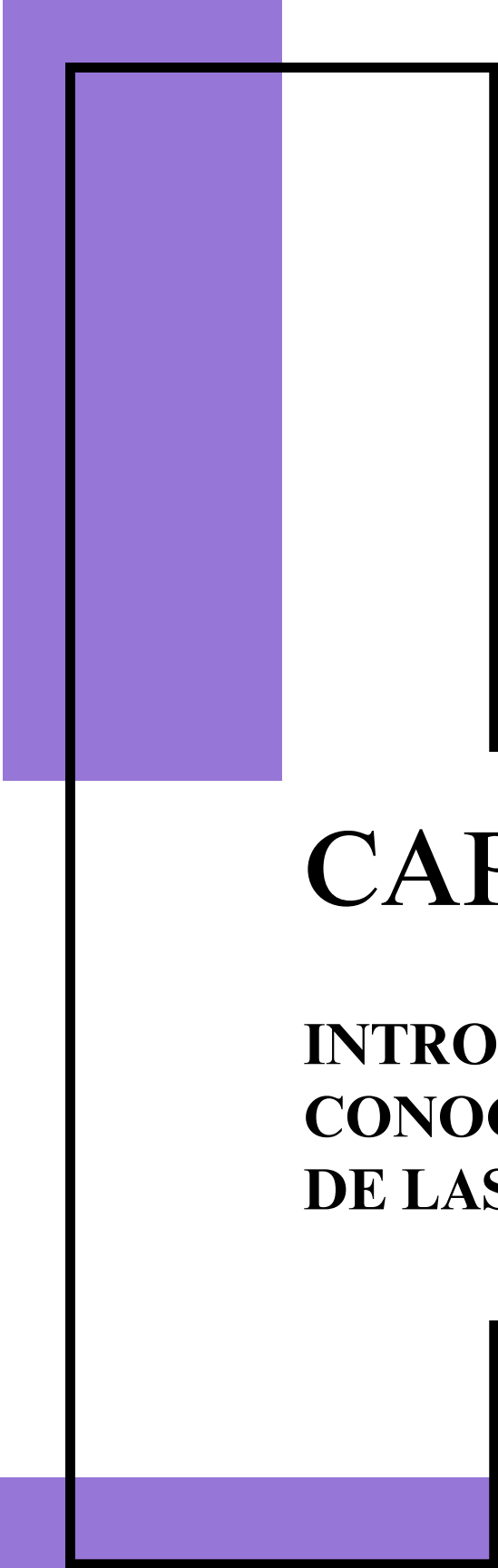
El Programa de las Cátedras constituye una herramienta de trabajo tanto para docentes como para estudiantes. Además de establecer la secuencia de contenidos específicos de la materia, organizados en función de unidades temáticas, presenta objetivos y fuentes bibliográficas. En nuestra Facultad, también se establecen los contenidos que integran las bolillas para la organización de la evaluación en las mesas de exámenes finales. Si se lo utiliza desde los primeros días de la cursada, tiene un carácter anticipatorio de lo que docentes y estudiantes desarrollarán en el transcurso del cuatrimestre o del semestre.

A continuación, compartimos algunas orientaciones para su lectura:

- Reconocimiento de la estructura general del Programa y de los elementos que comunican finalidades e intencionalidades: objetivos, metas, propósitos. Identificación de ejes temáticos, problemas, preguntas -refieren a las nociones vinculadas a la forma de organizar y estructurar contenidos disciplinares.
- Reconocimiento de los marcos de referencia de los contenidos a desarrollar -qué teoría, autores, perspectivas, configuran las fuentes desde donde se desprenden y enuncian los contenidos.
- Análisis de los criterios de evaluación que deberían estar en concordancia con los objetivos, propósitos o metas formulados. Si no los hubiere, es recomendable que los docentes los enuncie –qué se espera de los estudiantes en los Trabajos Prácticos y en los Teóricos, cómo evalúa la Cátedra en las evaluaciones parciales, entre otros aspectos.
- Lectura y análisis del material bibliográfico recomendado por la Cátedra y sus relaciones con los contenidos de las unidades.

Referencias Bibliográficas

- Antuña, N. y Sánchez, R. (2019) *Pasos a seguir para elaborar un trabajo práctico en la universidad*. Documento de Cátedra elaborado por Docentes Coordinadoras del Curso de Ingreso.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una Introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Ibarra, M. y Szychowski A. (2019) Prácticas de aprendizaje y cultura universitaria. En Ramírez, L. (Ed. y Coord.), *Introducción al estudio de las Ciencias Jurídicas y Sociales: plan de estudios 6 -1ª ed* (pp. 22-38) La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. URL: <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/view/1063/1049/3452-1>
- Klein, I. (2007) *El taller del escritor universitario*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Viñas, R. (2019) La escritura académica: tipos de textos, características, elementos y recomendaciones. En Ramírez, L. (Ed. y Coord.), *Introducción al estudio de las Ciencias Jurídicas y Sociales: plan de estudios 6 -1ª ed* (pp. 46-54). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. URL: <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/view/1063/1049/3452-1>



CAPÍTULO 3

INTRODUCCIÓN AL CONOCIMIENTO Y LA HISTORIA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Autoras

Agüero Luciana
Antuña Natalia
Cerdera Teresita
Sánchez Rocio

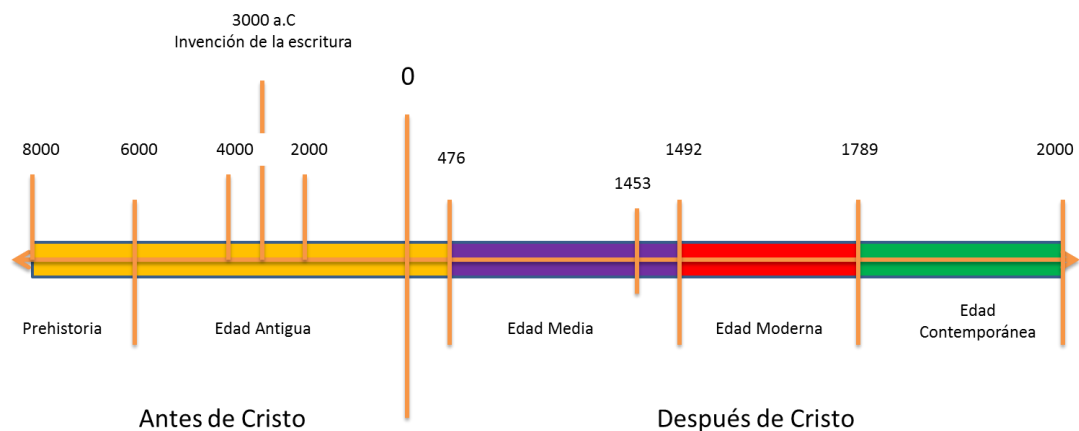
Universidad Nacional de San Juan
Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes
Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación

Marco de historia general

1. Presentación

El presente capítulo aborda un recorrido de los acontecimientos más importantes de la historia de la humanidad, centrando la mirada en las edades históricas como recortes temporales que parten de la Prehistoria, Edad Antigua, Edad Media, Edad Moderna y Edad Contemporánea.

La Historia como ciencia, se encarga del estudio de la humanidad en el tiempo, para hacerlo necesita establecer un determinado orden de los sucesos históricos que permitan una mayor comprensión de los mismos. Por ello, se encuentra dividida en grandes periodos llamados Edades: - Prehistoria, -Edad Antigua, - Edad Media, -Edad Moderna/ - Edad Contemporánea, es importante aclarar que la división etaria responde a una periodización arbitraria y cultural, por lo que existen diversas clasificaciones en este sentido.



Prehistoria

Se entiende como el período de tiempo que va desde la aparición de los primeros homínidos en la Tierra, es decir, las especies humanas antecesoras del *Homo sapiens*, hasta la aparición de sociedades complejas y con ello la invención de la escritura, alrededor del año 3000 a.C. Si bien, esta edad no puede dar cuenta de cronologías exactas, si se puede subdividir por algunas etapas progresivas que permiten evidenciar la evolución de las capacidades humanas de manejar los materiales y producir herramientas. Así, hablamos de dos grandes períodos:

- Edad de piedra: se comenzó a fabricar herramientas de piedra y madera, o materiales simples. Comprende tres períodos, que son: Paleolítico, Mesolítico y Neolítico.

- Edad de los metales: aquí la evolución humana llega al saber de la metalurgia y el manejo de los metales, construyendo así herramientas más poderosas y versátiles. Las primeras civilizaciones y culturas humanas corresponden a este período, que se divide en *Edad de cobre*, *Edad de bronce* y *Edad de hierro*.

Edad Antigua o Antigüedad

Inicia con la invención de la escritura, y finaliza con la caída del Imperio Romano de Occidente, en el 476 d. C. Es importante mencionar que esta edad, presencié el surgimiento y desarrollo de las primeras civilizaciones humanas, como el Antiguo Egipto, la Antigua Grecia y la Antigua Roma (conocidas como civilizaciones antiguas).

Una de las principales características, es la aparición del *Estado* como forma predominante de organización política y social. Si bien existen registros más antiguos de sociedades con un poder jerarquizado, durante la Antigüedad aparecieron los primeros Estados centralizados, con una elite que absorbía los excedentes de producción agrícola y los administraba para la construcción de grandes obras y el bienestar del conjunto de la sociedad. Estos tomaron diferentes formas: pequeñas ciudades-Estado (como las de los sumerios, los fenicios o las polis griegas), reinos (como Egipto o Assur) e imperios (como el Imperio helenístico de Alejandro Magno o el Imperio Romano).

Existieron sistemas de gobierno autocráticos y centralizados en una sola persona; por ejemplo, en el Antiguo Egipto, el faraón era la cúspide del poder político y religioso del Estado. También se desarrollaron sistemas oligárquicos, con diferentes niveles de participación de las familias aristocráticas. Y, durante la Edad Antigua, se creó el primer sistema democrático; los ciudadanos atenienses gobernaron sus polis a través de las asambleas y un complejo sistema de magistrados. En este marco la Filosofía ocupaba un rol central en términos sociales, políticos y culturales.

Edad Media o Medioevo

La Edad Media o Medioevo es el período histórico de la civilización occidental comprendido entre el siglo V y el XV. Su inicio se sitúa en el año 476, el año de la caída del Imperio romano de Occidente, y su final es materia de debate en el campo histórico, ya que algunos lo adjudican con la caída del Imperio Bizantino a manos de los turcos otomanos siglo XV (1453) y otros en 1492, año en el que Colón junto a las colonizaciones europeas llegaron y arrebataron los territorios americanos. Durante esta época, Europa experimentó cambios significativos en su sociedad, economía,

pensamiento y cultura. Aquí te proporcionamos una visión general de los aspectos más importantes de la Edad Media.

Sociedad Feudal y Organización Social

La sociedad feudal se caracterizaba por una estructura jerárquica en la que cada individuo tenía un lugar y una función claramente definidos. Estaba compuesta por varios estratos:

1. Rey: En la cima de la jerarquía se encontraba el monarca, quien gobernaba sobre el territorio y tenía un poder centralizado. Aunque nominalmente tenía el control absoluto, en la práctica, a menudo compartía el poder con otros actores.

2. Nobleza: se componía de los señores feudales y los caballeros. Los primeros, eran dueños de vastas extensiones de tierra y tenían autoridad sobre los campesinos que vivían en sus dominios. Los caballeros eran guerreros adiestrados en el combate que servían a los señores feudales.

3. Clero: constituido por líderes religiosos, como sacerdotes, obispos y monjes. Tenían una gran influencia sobre la sociedad y a menudo ejercían poder político. También eran los encargados de las instituciones educativas y culturales de la época.

4. Campesinos: representaban a la mayoría de la población, trabajaban en la tierra de los señores feudales a cambio de protección y alojamiento.

5. Esclavos: personas privadas de libertad y considerados propiedad de sus amos.

Organización Económica

La economía medieval se basaba en la agricultura y la autosuficiencia local. El trueque y el intercambio eran comunes, ya que la moneda era escasa y la economía monetaria estaba menos desarrollada. Los campesinos trabajaban la tierra y pagaban impuestos o tributos a los señores feudales a cambio de protección y el derecho a cultivar.

Iglesia católica: teocentrismo

El teocentrismo era la creencia fundamental durante la Edad Media de que Dios era el centro y la causa de todo en el universo. La Iglesia Católica tuvo una influencia abrumadora en todos los aspectos de la vida, desde la política hasta la cultura y la educación. La autoridad eclesiástica era indiscutible, y la sociedad se organizaba en torno a las enseñanzas religiosas y la jerarquía de la Iglesia.

La Inquisición fue un sistema de tribunales eclesiásticos establecido por la Iglesia Católica en la Edad Media, con el propósito de identificar y eliminar herejías y creencias religiosas consideradas desviadas. Durante varios siglos aproximadamente (desde el siglo XIII hasta el siglo XIX), estos tribunales persiguieron y castigaron a aquellos que se

apartaron de la doctrina oficial de la Iglesia. Fue un período de intensa represión religiosa en Europa, donde se llevó a cabo investigaciones, juicios y penas contra los considerados herejes.

Revolución Copernicana

La Revolución Copernicana, liderada por Nicolás Copérnico en el siglo XVI, transformó la perspectiva del cosmos y tuvo un profundo impacto en la forma en que las personas veían el mundo y su relación con la religión. Hasta entonces, la visión predominante era geocéntrica, donde la Tierra perdió el centro del universo, en línea con la creencia teocéntrica de que Dios estaba en el centro de todas las cosas. Sin embargo, la teoría heliocéntrica de Copérnico plantea que la Tierra y otros planetas giraban alrededor del Sol. Esta nueva perspectiva desafió las creencias religiosas arraigadas y fomentó un enfoque más basado en la razón y la observación científica.

La Revolución Copernicana marcó un hito en la transición del teocentrismo al **antropocentrismo**, donde la razón humana y la exploración empírica comenzaron a desempeñar un papel fundamental en la comprensión del mundo. Aunque esta teoría encontró resistencia por parte de la Iglesia, sentó las bases para una revolución científica y un cambio en la forma en que se abordaron las cuestiones religiosas y filosóficas.

Movimientos culturales y el inicio del Renacimiento

Esta revolución astronómica contribuyó al Renacimiento, un movimiento cultural y artístico que floreció en Europa a finales de la edad media, y se profundiza y propaga durante la modernidad en los siglos XIV al XVI. Durante el Renacimiento, se reavivó el interés por el conocimiento clásico y se promovió el pensamiento crítico y la exploración de la naturaleza y la humanidad. La aceptación de las ideas copernicanas fomentó una mentalidad más centrada en la razón y el empirismo, lo que a su vez influyó en la filosofía, la ciencia y la visión general del mundo en ese período. Artistas como Leonardo da Vinci y Miguel Ángel producen obras maestras que reflejan una nueva apreciación por la belleza y la creatividad humana. Además, el Renacimiento promovió la difusión de ideas a través de la imprenta, lo que permitió una mayor circulación de conocimiento y pensamiento.

Edad Moderna o modernidad

Siglos XV-XVII: Los inicios de la modernidad

Cuando hablamos de Modernidad, no solo nos referimos a un periodo cronológico específico (el que abarca los siglos XV a XVIII), sino que también expresa un modo de vivir y pensar que ha primado en el mundo occidental hasta nuestros días. Se vincula con

el surgimiento y consolidación del *capitalismo* como forma de producción; con la concepción del “sujeto” individual con valor por sí mismo (con independencia de otros factores como el nacimiento o la religión); y con la vivencia del tiempo individual y colectivo como lineal, procesual, unitario y teleológico.

Esta profunda transformación de la sociedad occidental se hizo visible a partir del siglo XV, con los movimientos del Renacimiento y Humanismo, reflejados en el arte, las ideas, la religión, la política y las actividades económicas. Surge una concepción de HOMBRE, que ya no es

pensado sólo como creación de Dios, sino como centro del universo y del sentido; y de CIENCIA como único modo válido de conocer la realidad y dominarla a través de la TÉCNICA. En consecuencia, tiene valor por sí mismo y es capaz de explorar y apropiarse del mundo y de la historia, desprendiéndose poco a poco de las limitaciones de la religión y las tradiciones. Esto no implica que las creencias religiosas desaparezcan, pero sí que son puestas al servicio de las intencionalidades humanas.

Estos cambios se reflejan en una profunda crisis religiosa que estremece el mundo cristiano en el siglo XVI y conduce a la Reforma Protestante, la Contrarreforma Católica y las guerras de religión.

Además, presenciamos en estos años una transformación en la concepción de la actividad económica, que mucho después fue denominado “capitalismo”. Su surgimiento estuvo vinculado con la expansión de la actividad comercial o mercantil, impulsada por los viajes y exploraciones geográficas. Surge la figura del “empresario” quien asume los riesgos económicos, y la “burguesía”, un nuevo grupo social que se dedica a la actividad comercial y se enriquece a partir de ella. Frente a la acumulación que se había promovido en las etapas anteriores, ahora el excedente que genera la actividad económica, se reinvierte para generar mayores ganancias.

Esta expansión fue posible además por la aparición de los Estados Nacionales y el fortalecimiento de las monarquías. Durante la Edad Media había prevalecido la fragmentación política en feudos y el debilitamiento de la monarquía. Gracias al apoyo económico de la burguesía y a las nuevas ideas políticas, los reyes se fortalecen y trabajan por la consolidación del Estado Nacional, centralizando el poder y debilitando otras

PARA QUE NOS ENTENDAMOS

Mita y encomienda: sistema de trabajo obligatorio utilizado principalmente en la Región Andina, tanto en la época incaica, como colonial. Cada grupo de indígenas aportaba a la corona un número determinado de trabajadores durante varios meses del año, que eran movilizados hacia las zonas en las que se les requería para diversas actividades, y estaban a cargo de un *encomendero*, un español que debía garantizar su seguridad e imponer la cultura y la religión europeas.

Esclavitud: como institución jurídica, es una situación por la cual una persona (el esclavo) es propiedad de otra (el amo), por lo que no es considerado una *persona*, sino un *objeto*, que puede comprarse y venderse.

instituciones. Entre estos nuevos Estados se encuentran España, Portugal, Inglaterra y Francia. En este marco, son justamente algunos de estos Estados quienes encabezan un proceso de exploración y dominio del mundo fuera de Europa. España y Portugal a partir del siglo XV dan inicio a la expansión ultramarina, que tiene su momento máximo en 1492 cuando Cristóbal Colón arriba a las costas de lo que denominaron “Nuevo Mundo” y luego “América”.

Estos territorios estaban poblados con sociedades de una diversidad cultural asombrosa, con importantísimos avances científicos y diferentes formas de organización política. Los españoles y portugueses, por su parte, tenían en mente un objetivo primordialmente comercial y económico, pero además marcaron una dominación política y cultural de las civilizaciones originarias.

A través de la guerra y la conquista, el trabajo forzado y las enfermedades que contagiaron a los indígenas, lograron de forma violenta imponer las lenguas y las culturas europeas, con el altísimo costo de la desestructuración de las sociedades indígenas y la caída drástica de la población. Luego de sometidas las poblaciones que habitaban desde México hasta Sudamérica, los españoles establecieron un régimen político: los virreinos, con autoridades residentes en España y América.

El continente fue sometido a la explotación de sus recursos naturales en virtud de derechos de conquista y descubrimiento, lo que incluía la servidumbre de pueblos sometidos. Las actividades económicas eran principalmente la explotación minera y la producción agrícola-ganadera. En los dos casos, la mano de obra fue servil, a través de los sistemas de mita (esclavitud) y encomienda, que obligaban al trabajo forzado a los indígenas. Las duras condiciones de trabajo produjeron una merma de la población nativa, sobre todo en las islas del Caribe, por lo que se permitió la importación y el comercio de esclavos africanos. El comercio, por su parte, tuvo una activa participación del Estado a través del “monopolio comercial”, un sistema que prohibía el comercio de las “colonias” con otras naciones.

SIGLOS XV-XVII: LOS INICIOS DE LA MODERNIDAD. COLONIALISMO Y CAPITALISMO COMERCIAL

- ✓ Renacimiento y Humanismo → concepción de HOMBRE y CIENCIA
- ✓ El surgimiento del capitalismo comercial y de la Burguesía
- ✓ Construcción de los estados nacionales/Fortalecimiento de las monarquías

EL MUNDO COLONIAL

- El orden (político-administrativo socio-económico y cultural) del conquistador
- Las culturas conquistadas

Siglo XVIII-XIX: Revoluciones y Orden Burgués

Entre los siglos XV y XVIII los Estados nacionales se fortalecen y centralizan, imponiéndose un sistema político conocido como “Absolutismo monárquico por derecho divino”, que establecía la autoridad y persona del Rey como sagrada y sin límites en su poder. La sociedad es estamental, sin movilidad social, con grupos que no pagan impuestos y tienen privilegios de nacimiento (la nobleza). La economía es cerrada, agraria y mercantilista.

Un nuevo ciclo de transformaciones se inicia en el siglo XVIII, que desembocará en lo que el historiador Eric Hobsbawm ha denominado “la doble revolución”- la francesa, político social, y la inglesa o Industria, económico social- (Hobsbawm, 2009). Los cambios económicos y políticos están en profunda consonancia con la revolución en el campo de las ideas y las técnicas. Un movimiento intelectual, conocido como **Ilustración, Iluminismo o Nuevas Ideas**, propuso una nueva concepción del hombre y la sociedad, en la que el fundamento es **la Razón**, a través de la cual es posible llegar a la verdad y conocer y dominar el mundo. Los pensadores iluministas sintetizaron y difundieron las Nuevas Ideas entre ellas las de Soberanía Popular, derechos individuales, igualdad ante la ley y tolerancia religiosa. En lo económico, proponen el liberalismo, que expresa el reclamo por la liberalización de las actividades económicas sin la intervención del Estado Monárquico.

PARA QUE NOS ENTENDAMOS

Liberalismo: sistema filosófico, económico y político que promueve las libertades civiles individuales y el establecimiento de un Estado de derecho, en el que haya igualdad ante la ley y el poder esté limitado por una Constitución. En su faz económica, sostiene la no intervención del estado en la economía, para que cada individuo pueda realizar la actividad económica libremente sin otra regulación que la del mercado mismo.

En estrecha vinculación, el capitalismo vive una profunda transformación a partir del surgimiento de lo que luego se llamó “**Revolución Industrial**”, que trajo cambios socioeconómicos, tecnológicos y culturales sin precedentes. Comienza en Inglaterra, desde donde se expande lentamente en Europa Occidental. En primer lugar, se reemplaza el trabajo manual y el uso de la tracción animal por maquinaria, en la producción y el transporte de mercancías y pasajeros. Por otro lado, la naciente industria se convierte en la actividad económica principal, reemplazando a la producción agrícola, mientras que el mundo rural que había sido predominante, es progresivamente sustituido por la preeminencia de la vida urbana. Esto afecta los modos de vida, consumo y relación en todos los sujetos.

La sociedad estamental es reemplazada por la sociedad de clases, en la que existe aparente movilidad social y que no se basa en los derechos de nacimiento, sino en el mérito individual y el dinero. Dos clases sociales se consolidan a partir de las nuevas actividades económicas, la burguesía y el proletariado. La primera había surgido en el siglo XV y se había dedicado al comercio, acumulando capital que fue invertido en la producción industrial en las nacientes fábricas, siendo entonces la dueña de los medios de producción y de la mayor parte de la renta y el capital. Estaba formada por comerciantes, artesanos y la pequeña nobleza. Karl Marx (1867) en el siglo XIX denominará y definirá al proletariado como el conjunto de trabajadores que provenían del campo y se habían trasladado a las ciudades para ocuparse en la producción industrial. Habían sido jornaleros o pequeños agricultores, mientras que ahora sólo poseían su fuerza de trabajo. No existían leyes que regularan sus condiciones laborales: no se realizaban contratos de trabajo, las jornadas laborales se podían extender por doce o más horas, no había sistemas de previsión y de salud, ni salarios mínimos, ni protección alguna para mujeres y niños trabajadores. Las huelgas eran ilegales, y cuando se producían eran reprimidas con violencia. Muchos problemas, además, derivan de la gran concentración humana en las ciudades. El hacinamiento y las escasas condiciones de higiene facilitaban la propagación de enfermedades.

Esta naciente realidad social produjo nuevos problemas sociales y laborales, revoluciones y nuevas ideologías que propugnaban y demandaban una mejora de las condiciones de vida de la clase obrera, tales como el sindicalismo, el socialismo, el anarquismo y el comunismo. Por otro lado, el crecimiento económico y la acumulación de capital, impulsó a los países europeos a salir al mundo a la conquista de nuevos mercados (colonias), a la vez que promovía el enfrentamiento entre las potencias europeas en la empresa colonizadora e imperialista.

+ RECURSOS
Documental "Revolución Francesa" en el
portal Encuentro, Serie "Revoluciones"

La **"Revolución Francesa"** por su parte se originó en 1789. El ciclo de las revoluciones burguesas y liberales (llevadas a cabo por la clase burguesa en busca de la limitación del poder del rey y la defensa de las libertades individuales) había comenzado, con la Revolución e Independencia de los Estados Unidos en 1776. En Francia, una rebelión de la alta burguesía y la pequeña nobleza deriva en un levantamiento popular que estremecería el mundo. El Antiguo Régimen y la monarquía son violentamente derribados y nace la Primera República francesa, de la que surgiría la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano en 1789, consagración de los derechos y libertades

individuales reclamadas por el liberalismo. La revolución atravesará por distintas etapas, que finalizan con el arribo al poder de Napoleón Bonaparte y la constitución de su Imperio (1801). La alianza conservadora de las potencias amenazadas por Francia provocó su caída y el inicio de la denominada “Restauración” (1815), un intento por volver a la legitimidad monárquica y eliminar todo vestigio del liberalismo.

En estos años, un movimiento intelectual y artístico se incorporará a las corrientes ideológicas que ya existían. El romanticismo fue un pensamiento contradictorio y turbulento, pero permitió fundamentar y condensar las luchas por la independencia de muchos pueblos que estaban dominados por los grandes imperios europeos. A pesar de la derrota de Napoleón y la revolución, en 1820, 1830 y 1848 se sucederán una serie de nuevos ciclos revolucionarios que alcanzarán a toda Europa, de signo burgués y liberal, que reclamaban constituciones y la independencia.

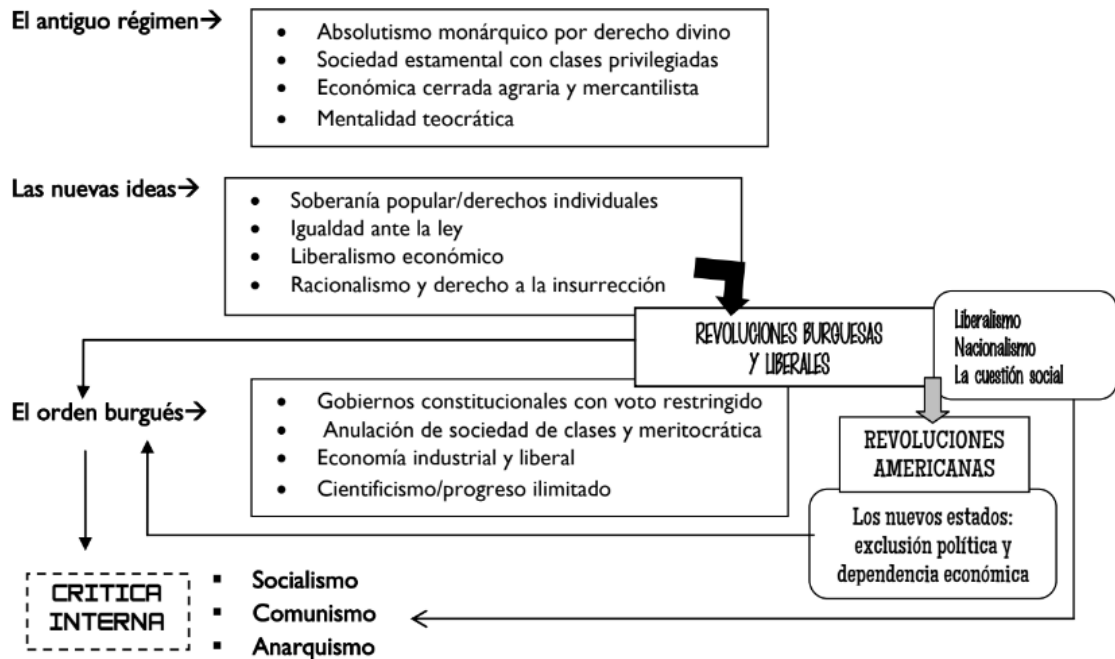
+ RECURSOS
Novela “La casa de los espíritus” de Isabel Allende,
para observar las características de la elite criolla
latinoamericana y los conflictos sociales.

El siglo XVIII también traería cambios en Hispanoamérica. Los reyes Borbones, la nueva casa reinante en España, realizaron importantes transformaciones en las colonias americanas, encaminadas hacia la centralización del poder y el fortalecimiento de la monarquía. Para ello era necesario aumentar los ingresos de la corona, a través de la flexibilización del comercio y la diversificación de la economía. Estos cambios económicos impusieron cambios políticos, como la creación de virreinos, entre ellos el del Río de la Plata en 1776. Mientras tanto, la cultura y sociedad latinoamericana también iban siendo transformadas. El orden social se sostenía en el sometimiento de las clases populares, pueblos originarios, mestizos y afroamericanos traídos como esclavos, por parte de los “blancos”, españoles americanos y españoles peninsulares, que detentaban el poder político, económico y social.

La invasión napoleónica a España en 1808 se constituyó en la oportunidad esperada por las élites criollas para iniciar el ciclo de las revoluciones a partir de 1810. El sustento ideológico principal fue la teoría de la “reasunción de la soberanía”, que sostenía que el poder es dado por Dios al pueblo, quien lo delega en el gobernante. En ausencia del Rey, el pueblo resumía la soberanía. Los movimientos revolucionarios se encaminaron, sin embargo, hacia la independencia total de España. Los nuevos Estados americanos, que surgen de la fragmentación de los antiguos virreinos, formaron repúblicas con voto restringido, en las que las clases populares no tuvieron acceso al poder hasta entrado el siglo XX. Se incorporaron al mercado internacional y a la división internacional del

trabajo a través de economías agro-exportadoras. Gran Bretaña se convirtió en principal comprador de productos agrarios y proveedor de manufactura y capitales, provocando una profunda dependencia de las economías latinoamericanas con respecto a las economías centrales.

SIGLO XVIII-XIX: EL CICLO DE LAS REVOLUCIONES Y LA CONSTRUCCIÓN DEL ORDEN BURGUÉS



Edad contemporánea: Siglos XIX-XX: La consolidación del capitalismo y el imperialismo, y su crisis

El ciclo de las revoluciones liberales en Europa permitió la construcción paulatina

PARA QUE NOS ENTENDAMOS

República: forma de gobierno en el que el pueblo gobierna a través de representante elegidos periódicamente por los ciudadanos y existe igualdad ante la ley.

de lo que los historiadores han denominado “el orden burgués”. Este puede sintetizarse como el predominio de las repúblicas o monarquías constitucionales, con voto restringido, una sociedad

de clases y meritocrática, con una economía industrial y liberal y con una fuerte confianza en la ciencia y el progreso ilimitado.

Esta es la época en que se consolidan las Ciencias Sociales, y los primeros modelos y teorías para el estudio del hombre y la sociedad; entre ellas se encuentra la Antropología. Su misión fue explicar los cambios que el mundo atravesaba y las sociedades que eran desconocidas para los europeos, entendidas como “bárbaras” y “primitivas”. Las corrientes ideológicas del liberalismo y el romanticismo, se amplían con la aparición del

socialismo científico y el nacionalismo. A medida que los países entran en la era liberal, la “cuestión social” se hace cada vez más acuciante.

A mediados del siglo XIX la segunda revolución industrial aceleró las transformaciones. Basada en las comunicaciones y el desarrollo de la industria pesada, requiere la ampliación continua de mercados y la inversión del capital acumulado, lo que lleva a los países industriales a una fuerte competencia por el predominio del mundo. A través de la conquista directa en África y Asia, o través del comercio y los empréstitos en América Latina, los países europeos de economía capitalista dominaron el mundo, imponiendo la cultura occidental.

Sin embargo, este “reparto del mundo”, provocó un enfrentamiento entre las potencias que derivaría en la Primera Guerra Mundial (1914-1919), señal inaugural de la crisis que el orden burgués y la economía capitalista sufriría en el siglo XX.

+ **RECURSOS**
Películas recomendadas “El luchador”
(2005), Forrest Gump (1994), “El pianista”
(2002), “Good bye Lenin” (2003)

La posterior crisis financiera y económica de 1929, que estalla en Estados Unidos y se propaga por el mundo, el ascenso de los totalitarismos (nazismo y fascismo) en las décadas de 1920 y 1930, y la construcción del modelo comunista soviético a partir de la Revolución Rusa en 1917, entre otros fenómenos, son una muestra de la crisis que atraviesan el capitalismo y la democracia liberal, a la vez que conducen a la Segunda Guerra Mundial. En este proceso, Estados Unidos se convierte en la primera potencia mundial, enfrentándose con la Unión Soviética en lo que se conoció como Guerra Fría.

A partir de allí se producen cambios en los países centrales y en las colonias. Desde la década de 1950 y hasta la crisis petrolera de 1973, la cultura occidental vivió lo que el historiador Eric Hobsbawm llamó los años dorados, coyunturas económicas favorables que se tradujeron en un crecimiento del bienestar general. Sin embargo, estos años fueron también de profundos cambios en las costumbres, en los valores y en las ideas. La sociedad y cultura en las décadas de 1960 y 1970 evidencian esta crisis y las transformaciones que surgen a partir de ella; entre estos fenómenos podemos señalar el movimiento hippie, el surgimiento del Rock, las luchas anti raciales en Estados Unidos, los cambios en el rol de la mujer, las vanguardias artísticas, la aparición de la industria de la moda; y hechos fundamentales como el Mayo Francés y la Primavera de Praga.

En los países coloniales también son profundas las transformaciones, en primer lugar, por la desaparición o disminución de las “sociedades primitivas” a través de la guerra, las enfermedades y el genocidio. Pero también por la “occidentalización”

progresiva y forzada de sus modos de vida. Una de las principales consecuencias de la Segunda Guerra Mundial fue el proceso de descolonización. Las antiguas posesiones de los imperios coloniales europeos accedieron a la independencia política a través de movimientos de liberación y en un contexto internacional marcado por la Guerra Fría. Decenas de nuevos Estados africanos y asiáticos nacieron en este período. Junto a los Estados latinoamericanos que se habían emancipado del dominio europeo en el siglo XIX, este conjunto de naciones, vinieron a constituir lo que se denominó el Tercer Mundo, los países subdesarrollados.

Con el surgimiento de los movimientos independentistas en África y Asia se cambia el enfoque colonizador-colonizado, civilizado-primitivo por desarrollado-subdesarrollado. Por su parte, América Latina vive estos procesos de crisis, acompañados de una profunda dependencia de los países centrales, primero Gran Bretaña y luego Estados Unidos, pero también con numerosos conflictos, profundas desigualdades sociales y violencia política y cultural. Después de la Primera Guerra Mundial, Estados Unidos, comienza a establecer diversas áreas de influencia en América Latina. Una economía en expansión como la de aquel país requería de materias primas para su industria, y mercados para sus productos e inversión de capitales. Fue así como, bajo el imperativo de la dinámica del capitalismo, los estadounidenses comenzaron a penetrar con sus capitales y empresas primero en Centroamérica, y más tarde en toda América del Sur.

En este marco, la crisis de 1929 trajo consecuencias económicas, políticas y sociales en todo el sistema. En el orden político, se generó un aislamiento e intervencionismo estatal, con fuertes críticas al sistema liberal, el descrédito de las democracias parlamentarias y el recrudecimiento de los nacionalismos. En muchos países se interrumpen el sistema constitucional y democrático, para imponerse dictaduras militares de corte nacionalista. Finalmente, el desempleo y la pobreza generaron un aumento de los movimientos obreros y el nacimiento de partidos políticos con base proletaria. Se presentan algunos casos importantes de revoluciones populares que pretenden alcanzar para sus economías un desarrollo sostenido de tipo industrial, entre los que se cuenta la Revolución Mexicana, el peronismo en Argentina y luego la Revolución Cubana.

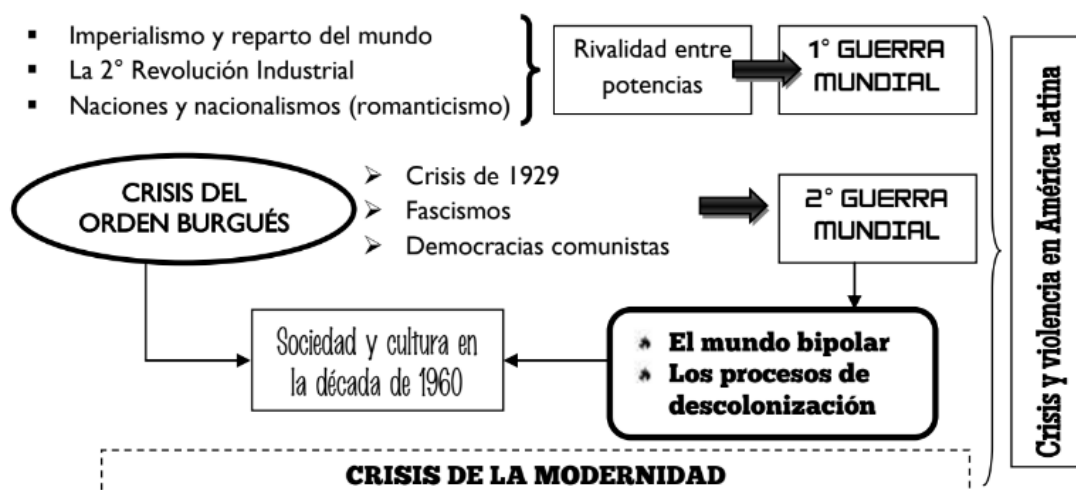
La finalización de la Segunda Guerra Mundial y el inicio de la Guerra Fría complejiza aún más la situación para América Latina. Los Estados Unidos buscan asegurar su zona de influencia, a través de la entrada de capitales y la ayuda económica para los países latinoamericanos. La violencia creció y el escenario político se volvió

crítico cuando en distintos países se organizaron movimientos militares apoyados por algunos sectores de las burguesías nacionales, que terminaron en la instalación de sistemas autoritarios y totalitarios, que violaron sistemáticamente los derechos humanos.

La década de 1980 se inicia con los reclamos de apertura del sistema democrático. En un ambiente de mayor estabilidad económica, con el término de la Guerra Fría y el inicio del Neoliberalismo y la Globalización, llegan al poder nuevos gobiernos elegidos democráticamente, que serán caracterizados como de “transición”, ya que en gran medida surgen del acuerdo con los gobiernos militares salientes, constituyendo un condicionante en los procesos de democratización.

La Caída del Muro de Berlín, ocurrida el 9 de noviembre de 1989, marcó un hito significativo en la historia contemporánea. Este evento emblemático tuvo profundas implicaciones políticas, sociales y económicas tanto para Alemania como para el mundo en general. A lo largo de las décadas posteriores, el proceso de reunificación alemán y la transformación global continuarán influyendo en la evolución política y social hasta el siglo XXI.

SIGLOS XIX-XX: LA CONSOLIDACIÓN DEL CAPITALISMO Y EL IMPERIALISMO, Y SU CRISIS



Referencias Bibliográficas

Boivin, M.; Rosato, A.; y Arribas, V. (1999) Constructores de Otrredad. Una introducción a la Antropología cultural y social. Antropofagia, Buenos Aires.

Halperin Dongui, Tulio (2010). Historia Contemporánea de América Latina. Buenos Aires: Alianza

Hobsbawn, Eric (2009), La era de las revoluciones 1789-1948. Buenos Aires: Crítica.

(2010) La era del capital 1848-1875. Buenos Aires: Crítica.

(2011) La era del imperio 1875-1914. Buenos Aires: Crítica.

(2011) Historia del siglo XX. Buenos Aires: Crítica.

Introducción a las Ciencias Sociales

1. Presentación

Este capítulo se propone construir un marco introductorio para el estudio y comprensión epistemológica de las Ciencias Sociales, con el fin de ubicar a las Ciencias de la Educación en el campo científico.

Algunos de los interrogantes que guían este escrito son ¿Qué es la ciencia? ¿Qué es el conocimiento científico? ¿Qué son las Ciencias Sociales? ¿Cuáles son las Ciencias Sociales y cuándo surgen? ¿Las Ciencias de la Educación son Ciencias Sociales? Son algunas preguntas que nos hacemos a menudo en el campo científico. Empecemos buscando algunas respuestas.

2. La Filosofía

Comenzaremos hablando sobre la Filosofía, porque tradicionalmente se la ha definido como “*la madre de todas las ciencias*”, justamente porque de ella se desprendieron muchas de las disciplinas y campos del saber que actualmente conocemos. Pero veamos primero en qué consiste la filosofía.

En primer lugar, cabe aclarar, que la palabra proviene del griego “philo=amor” y “sophia=sabiduría”, etimológicamente significa “el amor a la sabiduría”, y la sabiduría implica la búsqueda de la verdad y el conocimiento profundo sobre algo a través de la razón.

Dentro de la Filosofía, la gnoseología es la disciplina que se encarga del conocimiento, es decir del acto de conocer, el proceso por el cual se conoce, por lo cual se le suele llamar también *teoría del conocimiento*; trata básicamente de la problemática del conocimiento, pero desde el punto de vista filosófico.

La Filosofía es una de las disciplinas más antiguas, está presente desde la Antigüedad (S VI a.C- S V d.C) con las reflexiones de los llamados presocráticos (Tales, Anaxímenes y Anaximandro) que reflexionaban sobre el origen y principio de las cosas. Luego Sócrates se preocupaba en conocer cómo debía obrar el hombre, y así fueron apareciendo diferentes filósofos que se problematizaban sobre distintos aspectos de la realidad como Platón y luego Aristóteles, los filósofos clásicos más conocidos.

En la Edad Media con la caída del Imperio Romano y el avance del cristianismo aparecieron filósofos ligados a la religión como San Agustín y Santo Tomás que intentaban unir la fe y la razón, y la filosofía estaba subordinada a la teología.

A lo largo de la historia, los distintos filósofos se han encargado de elaborar sus propias definiciones sobre la filosofía. Aristóteles por ejemplo la definía como “la ciencia de las primeras causas y los primeros principios”, más adelante Hegel la definiría como “la ciencia de lo absoluto”. Sin embargo ¿Es la filosofía actualmente considerada como ciencia?

En la modernidad, se instala una nueva concepción de ciencia con las características que hoy conocemos, a partir de la revolución copernicana también llamada “revolución científica”. Nicolás Copérnico planteó que la Tierra no era el centro del Universo, sino un planeta más que giraba alrededor del sol, teoría que fue confirmada posteriormente por Galileo a partir de la creación del telescopio. Este descubrimiento marca el paso de la Edad Media a la Modernidad, y también, el paso de la filosofía a la ciencia.

3. ¿Qué es la ciencia?

Se podría definir a la ciencia como un sistema ordenado de conocimientos estructurados que estudia, investiga e interpreta los fenómenos naturales, sociales y artificiales. La ciencia en cuanto actividad-como investigación- pertenece a la vida social, y en cuanto se aplica al mejoramiento de nuestro medio natural y artificial, como la invención de bienes materiales y culturales se convierte en tecnología (Bunge, 1997).

Bunge, plantea que la ciencia se nos aparece como la más deslumbrante y asombrosa de las estrellas de la cultura cuando la consideramos un bien en sí mismo, esto es como una actividad productora de nuevas ideas, que es lo que llamamos investigación científica.

Según la Real Academia Española de la Lengua, investigar significa buscar datos de manera ordenada y sistemática para obtener conocimientos nuevos o para encontrar aplicaciones nuevas a los conocimientos existentes.

La ciencia estudia y produce **conocimiento científico**. Ahora bien ¿qué es el conocimiento científico? Es aquel que se obtiene mediante observación y experimentación, mediante un método científico, y se caracteriza por ser racional,

sistemático, verificable y por consiguiente fiable (Bunge, 1997). La disciplina que estudia al conocimiento científico es la Epistemología, que etimológicamente deriva del griego y significa estudio (*logos*) del conocimiento científico (*episteme*).

No confundir **Gnoseología** que estudia al conocimiento en general, con **Epistemología** que estudia al conocimiento científico en particular.

3.1 Clasificación de las ciencias

Mario Bunge (1997), filósofo argentino, realiza una primera gran división entre **ciencias formales** (entre las que se halla la lógica y la matemática) y **ciencias fácticas o materiales** (naturales y sociales).

Las **ciencias formales** no abordan objetos directos de la realidad, sino que remiten a mecanismos formales que permiten comprender la realidad a partir de relaciones entre signos o relaciones ideales, remite a entes abstractos que solo existen en la mente humana. El objeto de estudio se construye y los enunciados se prueban o demuestran a través de la lógica.

Las **ciencias fácticas o materiales** se llaman así porque se refieren a “hechos”, que pueden ser sucesos o procesos. Los enunciados o hipótesis se verifican a través de la observación y la experimentación, pero en su mayoría son provisionales.

A su vez, las ciencias fácticas se dividen en **ciencias físico-naturales** (física, biología, química, astronomía, geología) y en **ciencias sociales o ciencias humanas** (historia, sociología, antropología, economía).

Las primeras que se constituyen son las **Ciencias Naturales** en los siglos XV y XVIII a partir de las teorías de Copérnico, Galileo y Newton. Este modelo de ciencia se convirtió en la ciencia modelo o ejemplar bajo el **paradigma positivista** que planteaba que una ciencia para ser ciencia debía poseer un objeto de estudio propio y un método de estudio.

La noción de Paradigma es introducida por el físico Thomas Kuhn (1971) y se refiere a un modelo o un patrón sostenido por una comunidad científica.

Por otro lado, las **Ciencias Sociales** surgen a fines del siglo XIX y principios del siglo XX y tuvieron mucha presión para que siguieran el mismo modelo de las físico-naturales, es decir el del paradigma positivista. Sin embargo, por la complejidad del objeto de estudio de las ciencias sociales (el hombre como ser social), no es posible abordarlo desde un único método de estudio.

El positivismo es una corriente filosófica que afirma que el único conocimiento auténtico es el conocimiento científico y solo puede surgir del método científico. Es decir, lo positivo es lo real y se puede acceder a su conocimiento solo a través de la experiencia.

La ciencia se fracciona en **campos disciplinares**. El sociólogo francés Pierre Bourdieu (2000) llama campo al universo en el que se incluyen los agentes y las instituciones que producen, reproducen o difunden el arte, la literatura, la ciencia. Los campos disciplinares constituyen grupos de gestión del conocimiento muy diversificados y singulares, cada uno con sus formas, instituciones, tradiciones, hábitos, etc. Cada campo disciplinar se distingue por tener un objeto particular de estudio, un conocimiento especializado sobre él, teorías y conceptos que lo organizan, un lenguaje especializado y método propio. Sin embargo, estos campos no funcionan como compartimentos estancos sino más bien pueden dialogar e interactuar entre sí. Actualmente, se tiende a la interdisciplinariedad en donde los conocimientos dejan de estar encasillados dentro de las fronteras de cada disciplina para formar una red en donde los límites se desplazan y posibilitan nuevos conocimientos.

4. Algunos campos disciplinares de las Ciencias Sociales

4.1 Sociología

La palabra sociología fue acuñada por el francés Augusto Comte, conocido justamente como el “padre de la sociología”, y etimológicamente significa saber o estudio de la sociedad.

El propósito de Comte fue aplicar a los estudios sociales el método de las ciencias naturales, es decir pretendía explicar, predecir y controlar el funcionamiento de la sociedad. Fue una de las primeras Ciencias Sociales en constituirse como tal y en adecuarse al paradigma positivista, gracias a Emile Durkheim (1998) el creador de las

“reglas del método sociológico” quien define que el objeto de estudio de la sociología es el “hecho social”, estos elementos legitimaron a la sociología como una ciencia independiente.

Los comienzos de la sociología están relacionados con los cambios sociales, económicos y políticos ocurridos en Europa por la Revolución Industrial (que comienza en la segunda mitad del siglo XVIII y culmina a mediados del siglo XIX) y la Revolución Francesa (1789-1799). Si bien la primera es de índole económica y la segunda de índole política, ambas cambiaron profundamente la situación mundial debido al éxodo rural, la urbanización, el crecimiento demográfico y el surgimiento de las fábricas que reemplazaron la producción agrícola. Esto afectó los modos de vida, consumo y relación en todos los sujetos, y la sociedad estamental fue reemplazada por la sociedad de clases, consolidándose dos clases sociales: la *burguesía* y el *proletariado*.

Como se mencionó anteriormente la burguesía surge en el siglo XV, y se había dedicado al comercio y acumularon capital que posteriormente fue invertido en la producción industrial de las nacientes fábricas. Estaba formada por comerciantes, artesanos y la pequeña nobleza. Mientras que el proletariado o la clase obrera es la denominación que recibió en el siglo XIX el conjunto de trabajadores que provenían del campo y se habían trasladado a las ciudades para ocuparse de la producción industrial.

En este contexto las demandas políticas de la burguesía ponen fin al absolutismo monárquico, y aparece el Estado-Nación.

Estos cambios del siglo XIX sentaron las bases del capitalismo moderno, y aparecen las teorías del sociólogo Karl Marx para explicar a través de su *materialismo histórico* como la historia de las sociedades es la historia de la lucha de clases.

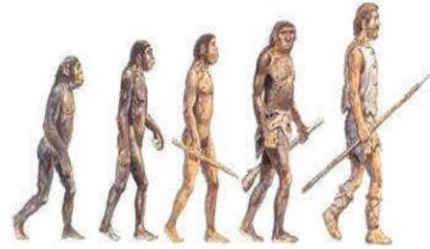
En síntesis, la sociología estudia la **sociedad**, y se entiende a esta como una colectividad organizada de personas que viven juntas en un territorio común que cooperan en grupos para satisfacer sus necesidades sociales básicas, adoptan una cultura común y funcionan como una unidad social distinta (Fichter, 2001).

4.2 Antropología

Desde la etimología de la palabra, “antropo” significa hombre y “logía” estudio, es decir, en sentido etimológico la antropología es el estudio del hombre.

La antropología a su vez, se puede dividir en diversas ramas, y entre ellas encontramos la **Antropología Cultural**, que estudia al hombre como ser bidimensional, esto es, en su aspecto biológico que incluye el *proceso de hominización* (evolución de la especie humana); y en su aspecto cultural que incluye la conducta herramental y simbólica.

El proceso de Hominización



Ahora bien ¿qué significa cultura? Edward Tylor fue el primer antropólogo en definirla como “*todo aquel complejo que comprende el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y las otras capacidades o hábitos adquiridos por el hombre en tanto miembro de la sociedad*”.

El término cultura connota el acervo material, simbólico, histórico que cada población posee. Erróneamente se considera cultura “solamente” a aquella que encontramos en los teatros, por ejemplo, un grafiti, un artista callejero son expresiones de cultura completamente válidas. Hacia fines del Siglo XIX gracias a la Antropología podemos hablar de la cultura como un *elemento universal y diverso* de todas las sociedades, y hablar de *culturas*, en plural.

El método de estudio de la Antropología es la etnografía que significa etimológicamente “*el estudio de los pueblos*” que consiste en conocer, describir y estudiar una cultura a través del trabajo in situ, es decir en terreno, utilizando diversas técnicas como la observación participante, el registro de campo, las entrevistas, etc.

4.3 Psicología

Etimológicamente Psicología proviene del griego *psykhé* que se traduce en alma o actividad mental, y *logía*, que significa tratado o estudio, es decir, sería el estudio del alma.

La psicología como ciencia surge a fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Wilhelm Wundt (1832–1920) fundó el primer laboratorio de psicología experimental en la Universidad de Leipzig, Alemania. Esta fecha es considerada el referente histórico que marca el surgimiento de la psicología como una rama separada de la filosofía, cuyo método de estudio era la “introspección”.

Este campo de conocimiento surge como un desprendimiento de la Filosofía, lo cual hizo que esta última influyera en gran medida en la Psicología. En relación a su campo de estudio específico, la Psicología se interesó por aquello que denominaron “alma”, y que se fue traduciendo y teorizando como psique, hasta llegar hoy al estudio de la conciencia.

El psicólogo Argentino José Bleger (1986) plantea que *“no hay tal cosa como alma, psique, mente o conciencia; hay sí, fenómenos psicológicos o mentales... nos parece importante partir de la afirmación de que la psicología estudia, o debe estudiar los procesos mentales de los seres humanos”*.

La psicología es, a la vez, una profesión, una disciplina académica y una ciencia que trata el estudio y el análisis de la conducta y los procesos mentales de los sujetos y de grupos humanos en distintas situaciones. La psicología explica cómo se constituyen los sujetos, su subjetividad, el desarrollo del mundo interno, cómo éste se modifica, cómo adquiere su identidad y cómo utiliza su potencialidad. Explica, además, la vinculación con el conocimiento, qué hace el sujeto con lo que sabe y con lo que no sabe, cómo se vincula con los demás sujetos en su vida social, con los grupos y con las instituciones en las que participa.

Dentro del campo de la Psicología hay diversos paradigmas y teorías con sus respectivos representantes como el Fundamentalismo (Wundt), el Conductismo (Watson), la Teoría de la Gestalt y el Psicoanálisis (Freud).

5. Las Ciencias de la Educación ¿son una ciencia social?

A fines del siglo XVIII la **Pedagogía** se separa de la Filosofía y se funda como disciplina autónoma, sin embargo, al estar ligada a la Filosofía tenía un carácter exclusivamente teórico y normativo.

La palabra Pedagogía proviene del griego, y remite al niño (quien aprende) y al que lo guía (quien enseña). La *Pedagogía* es, a grandes rasgos, el campo del saber que se ocupa del estudio de los fenómenos educativos. Es el paso del hecho educativo al de la reflexión y al del saber. Su campo se conforma a partir de los diversos modos de entender la educación; de hecho, en cierta manera, las reflexiones sobre el fenómeno educativo ya son pedagógicas. Para definir con precisión: *los estudios que versan sobre la producción, la distribución y la apropiación de los saberes son estudios pedagógicos* (Gvirtz, 2007).

Sin embargo, el sociólogo Emile Durkheim, criticó a la Pedagogía, acusándola de no reunir las condiciones necesarias para ser un conocimiento científico, según el canon positivista. El sociólogo definió a la pedagogía como: “*un conjunto de proposiciones teórico-prácticas*”, y como “*un arte que se ocupaba del deber ser de las prácticas educativas*”. Planteaba que debía fundarse una **Ciencia de la Educación** que tuviera como objeto de estudio el “hecho educativo”, pero hasta que se concretara, la Pedagogía debería apoyarse en los conocimientos científicos de las Ciencias Sociales reconocidas en aquel momento, como la Sociología, la Psicología, la Historia (Martín, 2003).

Los intentos de Durkheim por fundar una Ciencia de la Educación, de corte positivista, explicativa y superadora de la pedagogía tradicional, no alcanzaron a concretarse, como sí lo hicieron otras Ciencias Sociales, se renunció así a la posibilidad de autonomía que otorga un corpus teórico desarrollado con cierta independencia de otras Ciencias (Martín, 2007).

Por ello, en el siglo XX surgen las **Ciencias de la Educación**, en plural, que se basan en las investigaciones de otras disciplinas como la Psicología, la Sociología, Antropología y la Política, cuestión por la cual su lugar como ciencia social es muy discutido y se considera a las ciencias sociales como ciencias “aplicadas” a la educación (Follari, 2017). Todas estas miradas —la Sociología, la Psicología y los últimos aportes de la Historia, de la Etnografía y de las Ciencias Políticas— son pedagógicas, en la medida en que atienden a la elaboración de explicaciones acerca de las formas de la producción, distribución y el aprendizaje (o apropiación) de los saberes.

Mialaret (1973) defiende las Ciencias de la Educación destacando que es imposible explicar lo educativo desde una sola disciplina, y otros autores actualmente conciben a la Pedagogía como una ciencia más de las Ciencias de la Educación. Si bien en un sentido amplio, suele englobarse bajo el nombre de *Pedagogía* toda reflexión educativa, en un sentido estricto, no es lo mismo hablar de *Pedagogía* que de *Ciencias de la Educación*. Las diferencias entre una y otra denominación no son nominales, sino conceptuales (Gvirtz, 2007). Cabe aclarar, que las Ciencias de la Educación, son un campo aún en desarrollo y construcción.

Referencias Bibliográficas

- Abrate, L. (2007). Pedagogía y Ciencias de la Educación. Relaciones entre disciplinas e interdisciplinariedad. En A. Vogliotti y otros (Comps.), *Aportes a la Pedagogía y a su enseñanza. Debaten y escriben los pedagogos*. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Nueva Visión.
- Bunge, M. (1997). *La ciencia, su método y su filosofía*. Eudeba.
- Filosofía*. (2016). Ministerio de Educación del Ecuador. Editorial Don Bosco.
- Follari, R. (2017). El regreso de la Pedagogía como decisión no epistemológica. En C. Hoyos y A. de Alba (Comps.), *Teoría y educación. La pedagogía en los avatares de la epistemología y la ontología*. Educación.
- Follari, R. (2000). Epistemología y Sociedad: Acerca del debate contemporáneo. Homo Sapiens.
- Gvirtz, S. (2009). *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía*. Aique.
- Laso, E. (1996). La clasificación de las ciencias y su relación con la tecnología. En E. Díaz (Ed.), *La ciencia y el imaginario social*. Biblos.
- Martín, A. (2003). Enfoques epistémicos del sujeto investigador en el campo de estudio de las prácticas de enseñanza. En A. Rolón y otros (Comps.), *El sujeto de las ciencias*.
- Martin, A. (2007). *El status epistemológico y el objeto de la Ciencia de la Educación*. Tesis doctoral. Effha, Universidad Nacional de San Juan.
- Ramírez, L. M. (Ed.) (2019). *Introducción al estudio de las Ciencias Sociales*. Universidad Nacional de La Plata.
- Recalde, H. (200). *Sociología (2da ed.)*. Ediciones del Aula Taller.



CAPÍTULO 4

HACIA UNA DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN: SUS DIMENSIONES

Autoras

Agüero Luciana
Antuña Natalia
Cerdera Teresita
Sánchez Rocio

Universidad Nacional de San Juan
Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes
Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación

1. Presentación

Este capítulo expone las dimensiones que atraviesan a la educación para comprenderla en su complejidad, esto abarca una mirada teórica conceptual que permite comprender el sentido integral del hecho educativo; una perspectiva histórica de la educación argentina; y una dimensión política que permite estructurar un marco de derechos.

2. Dimensión Teórico Conceptual ¿Qué es la Educación?

¿De qué hablamos cuando hablamos de *educación*?

Recuperado de Gvirtz, S. (2009). *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía*. Aique.

2.1 La educación: un fenómeno de toda la humanidad

Todos nos educamos; a todos nos enseñaron cosas, dentro de la escuela y fuera de ella. Hay educación cuando una madre enseña a su hijo a hablar, cuando el maestro enseña a escribir y cuando un amigo indica qué ropa usar en una determinada ocasión. Desde esta perspectiva, todos sabemos de educación, porque todos vivimos la educación. Si se reuniera a un grupo de personas de diferentes edades y se les preguntará, rápidamente, qué entienden por *educación*, es probable que asocien este concepto con los de *escuela* y *enseñanza*. En muchos casos, hablarían también de *buena* y *mala* educación. En otros, podrían llegar a responder, también, que ella tiene que ver con el desarrollo de las potencialidades humanas o de la personalidad. Tal sería la variedad de las respuestas —y todas ellas verdaderas, por lo menos, en cierta medida— que se generaría la sensación de que el concepto *educación* significa algo más abarcador que cada una de esas respuestas en particular.

2.2 ¿Por qué educamos? La necesidad social de la educación

Seguramente, alguna vez, a lo largo de nuestras vidas como estudiantes, en especial, frente a algún examen, nos apareció este pensamiento: "Si tal filósofo, científico o artista no hubiera existido, yo no estaría estudiando esto", o frases como la siguiente: "Si Platón no hubiera nacido, yo estaría haciendo otra cosa". Estos pensamientos nos inquietan porque, a veces, nos es difícil entender por qué estudiamos algo determinado; a veces, realmente, parece no tener ningún sentido. Pero todo eso que hacemos o estudiamos posee un origen: es el producto de múltiples procesos, por lo general,

desconocidos por nosotros. Si tal o cual filósofo, científico o artista no hubiera existido, no estaríamos estudiando su obra. Esto es cierto; sin embargo, conoceríamos de algunos descubrimientos o ideas que hacen nuestra vida más confortable o interesante. Y, además, probablemente, estaríamos estudiando otra cosa o educándonos de otra manera.

2.3 La educación es un fenómeno necesario e inherente a toda sociedad humana para la supervivencia de todo orden social. Sin educación, cada individuo, cada familia o cada grupo social tendría que reconstruir por sí solo el patrimonio de toda la humanidad: volver a descubrir el fuego, inventar signos para la escritura, reconstruir la fórmula para elaborar el papel, reconquistar los saberes para edificar una casa o para curar ciertas enfermedades. Hacer esto, en lo que dura una sola vida, es materialmente imposible.

Si bien, por razones éticas, no se realizan experimentos sobre los efectos de la carencia de educación en un individuo, a lo largo de la historia, entre los siglos XIV y XIX, se conocieron más de cincuenta casos de niños que vivían completamente aislados de la sociedad, niños abandonados en selvas que lograron sobrevivir a las inclemencias de la naturaleza, llamados *niños lobos*. A partir de ellos, fue posible observar algunas consecuencias de la falta de educación. Quienes investigaban a estos niños reconocieron que el problema era de educación, en la medida en que habían sido privados, desde su infancia, de cualquier contacto con los individuos de su especie.

Entonces, el ser humano, alejado de la influencia de sus congéneres, vive muy cercanamente al mundo animal. Los *niños lobos* no sabían hablar, apenas emitían algún sonido, pues el lenguaje, es decir, el reconocimiento verbal de los objetos culturales, es una construcción histórico-social. El lenguaje es *histórico*, porque se hace, se mejora, se perfecciona y cambia a lo largo del tiempo, y a través de generaciones y generaciones de seres humanos que se suceden. Es *social*, porque sólo se construye en el contacto con otras personas.

Es posible afirmar, entonces, que la educación es un fenómeno necesario y que posibilita tanto el crecimiento individual, como la reproducción social y cultural.

Si bien la educación no es el único proceso que permite la supervivencia en los seres humanos, es uno de los más importantes. Lo que caracteriza a la especie humana se basa en su aprendizaje social, y no en la transmisión genética, la que sí ocupa un lugar destacado en el mundo animal.

2.4 ¿Para qué educamos? La educación entre la producción y la reproducción social

Ahora bien, la educación sola tampoco alcanza. Una sociedad y sus miembros, para su supervivencia, necesitan de tres tipos de reproducción:

- ✓ La reproducción biológica. Una sociedad crece cuando la cantidad de nacimientos es mayor que el número de muertes, y decrece cuando se produce el fenómeno inverso. Con una muy baja cantidad de nacimientos, una sociedad tiende a desaparecer.
- ✓ La reproducción económica. Para subsistir en el tiempo, una sociedad necesita producir, al menos, lo que consumen sus miembros en alimentación, vestimenta y vivienda.
- ✓ La reproducción del orden social o cultural. Esta depende de la cantidad de producción y de la forma de distribución de los saberes adquiridos. La educación es el fenómeno por el cual se transmiten aquellos saberes considerados *socialmente valiosos* a los nuevos miembros de esa sociedad que aún no los han obtenido.

Cuando las prácticas educativas tienden a conservar un orden social establecido (conocido como *statu quo*), estamos ante fenómenos educativos que favorecen la reproducción. En la familia, se puede encontrar esta situación cuando sus prácticas educativas incentivan que el hijo estudie o trabaje en la misma profesión que el padre, o incluso, que ambos trabajen juntos, que escuchen la misma música, que vivan en el mismo barrio, que tengan una vestimenta similar y conductas sociales parecidas.

Sin embargo, la enseñanza y el aprendizaje social en sus distintas formas no son meramente reproductivos. A diferencia de lo que acontece con la conducta y con el aprendizaje instintivo de los animales, no hay en el hombre posibilidad de una reproducción pura, total o completa. En primer lugar, porque las condiciones de vida cambian constantemente y exigen nuevas habilidades de adaptación: vivir en diversos climas, en variadas regiones geográficas, en desiguales ambientes sociales e históricos. Para ello, las personas se adaptan y actúan de distintas maneras, generan conductas específicas para cada caso. En segundo lugar, la comunicación social es, en esencia, inestable. Los mensajes que se envían de una generación a otra, de miembros de un grupo social a otro, de un individuo a otro están sometidos a la distorsión y a la interferencia

comunicativa. Es imposible que un hijo repita todo lo que hace su padre, aun cuando mantenga la profesión o carrera de este último. Ciertas formas de conducta serán diferentes, porque habrán variado algunas condiciones histórico-sociales (por ejemplo, ciertas leyes). Además, existen distorsiones en la comunicación, que transforman los mensajes del progenitor a su hijo.

Esas distorsiones son involuntarias en ciertos aspectos, y voluntarias en otros. Por una parte, se produce una distorsión inherente a la transmisión de un sujeto a otro: un mensaje, a medida que pasa de boca en boca, cambia su significado. Por otra parte, hay una distorsión voluntaria, que depende del consenso que suscite el mensaje. Puede ocurrir que quien lo envía le haga cambios, porque, por ejemplo, no está de acuerdo con el mensaje original. También puede suceder que quien lo reciba lo altere por otras tantas razones. La generación de nuevas conductas y de nuevos saberes tiene varios orígenes: la imposibilidad de una reproducción total por la propia naturaleza del aprendizaje social; los deseos de introducir innovaciones; las variaciones en las condiciones sociales, históricas, geográficas, etc., que favorecen la producción de nuevas prácticas.

Cuando las prácticas educacionales tienden a transformar el orden establecido y a crear un nuevo orden, estamos ante prácticas educativas productivas. En una familia, las prácticas educativas son de este modo cuando favorecen, voluntariamente o no, que los hijos actúen de una manera autónoma, sin repetir las conductas de los padres.

2.5 Una relación conflictiva: educación y poder

Hemos visto que la educación es un fenómeno socialmente significativo que posibilita la producción y la reproducción social. Pero este fenómeno, además, implica un problema de poder. Aunque muchas veces pase inadvertido, siempre que se habla de *educación*, se habla de *poder*.

Este último no será aquí entendido como algo necesariamente negativo, al que acceden unos pocos que tienen el control de todo. El poder, desde nuestra concepción, no se ejerce sólo en las esferas gubernamentales. Estamos hablando de un poder más cotidiano, que circula en el día a día de las instituciones y que constituye una parte muy destacada de los hechos educativos. *Poder* es la capacidad de incidir en la conducta del *otro* para modelarla.

Desde esta perspectiva, la educación no sólo se relaciona con el poder, sino que ella es poder, en la medida en que incide y, en muchos casos, determina el hacer de un otro alguien social e individual. *Educación* es incidir en los pensamientos y en las conductas, de distintos modos. Es posible educar privilegiando la violencia o haciendo prevalecer el consenso, de modos más democráticos o, en cambio, mediante formas más autoritarias. Pero, en la educación, el poder siempre se ejerce. Por cierto, cuando se realiza este ejercicio democráticamente, entonces, es deseable.

Durante mucho tiempo, la palabra *poder* fue un tabú. Tenía una connotación negativa de la que todos querían escapar. En la escuela, *poder era* casi una mala palabra, porque, además, estaba asociado a la capacidad de manipular a un otro, de ejercer sobre este la violencia física o la amenaza. *Poder* era un término asociado a la policía, al ejército o a los políticos. Desde esta concepción, los profesores, que trabajaban para modificar conductas en sus alumnos, no asumían estar ejerciendo el poder. Que Juan no molestara en el aula o que Pedro se lavara los dientes no eran consideradas formas de ejercicio del poder.

Las actuales perspectivas teóricas acerca de estas temáticas advierten que el poder se ejerce no sólo en lugares específicos, sino en el mundo cotidiano, en la vida diaria. La diversidad en las relaciones de poder permite establecer dos categorías: la de *macropoderes* y la de *micropoderes*. En el nivel macro-, ejercen el poder los políticos, los grandes empresarios, los medios de comunicación o la gente en una manifestación. El poder en el nivel micro- es, por ejemplo, el de una madre al establecer un límite a sus hijos, el de un supervisor frente al directivo, el de un director frente al maestro, el de un profesor frente a su alumno; pero también, un hijo, un docente o un alumno ejercen el micropoder.

Para construir una democracia, tanto en la sociedad general como en una institución escolar, es preciso considerar los problemas del poder. La democracia no se construye ocultando la realidad de los vínculos, sino poniendo en evidencia que las relaciones sociales son necesariamente relaciones de poder, que este no implica algo malo y temible, sino una cuestión con la que convivimos; y respecto de la cual, hay que hablar. De hecho, hablamos del poder cotidianamente, aunque no lo hagamos de una manera explícita.

Sin embargo, cabe destacar que valoramos unas formas de poder por sobre otras: las democráticas por sobre las autoritarias, las consensuadas por sobre las impuestas. En las instituciones, siempre habrá conflictos; el problema es reconocerlos, aceptarlos como una parte constitutiva y encontrar las formas legitimadas para resolverlos.

Pero ¿y esto?, se podrá preguntar el lector, ¿qué tiene que ver esto con el saber? Esto es el saber. El saber no es sólo información, pues él incluye el saber actuar de una manera eficaz; por lo tanto, el saber es también una conducta. Cuando las instituciones educativas promueven, a partir de su ejercicio, formas de gobierno democráticas, están poniendo en práctica y enseñando a ejercer el poder de una determinada manera. Cuando se promueve que los alumnos tengan ciertas conductas y no otras, cuando se transmiten ciertos saberes y no otros, cuando se selecciona una población para el aprendizaje de ciertos contenidos, se toman decisiones de poder. La institución escolar en particular y la educación en general no son ingenuas, no son neutras; aunque ninguna de ellas decida por sí sola el destino de la humanidad, ejercen poder.

La selección y distribución de algunos conocimientos determinan, en una sociedad, formas muy específicas del ejercicio del poder. La democracia es una de esas formas específicas, en las que el poder se construye y se ejerce diariamente.

Asumir esta definición del poder implica considerar que los dispositivos institucionales intervienen en el modelado de las conductas, de las formas en que nos acercamos a conocer, comprender y actuar en el mundo.

2.6 Hacia una definición de *educación*

Pero entonces, ¿cómo definimos la *educación*? A partir de las consideraciones hasta aquí desplegadas, podemos decir que **la educación es el conjunto de fenómenos a través de los cuales una determinada sociedad produce y distribuye saberes, de los que se apropian sus miembros, y que permiten la producción y la reproducción de esa sociedad.**

En este sentido, la educación consiste en una práctica social de reproducción de los estados culturales conseguidos por una sociedad en un momento determinado y, a la vez, supone un proceso de producción e innovación cultural, tanto desde el plano individual como desde el social. Si educar supone potenciar el desarrollo de los hombres y mujeres, y de la cultura, entonces el proceso educativo debe ser pensado en su doble

acepción productiva y reproductiva, aceptando que, en el acto de reproducción, se sientan las bases de la transformación y la innovación. Esa capacidad de provocar el advenimiento de nuevas realidades debe gobernar la práctica y reflexión en torno a la educación.

Los saberes que se transmiten de una generación a otra, y también intergeneracionalmente, no son sólo, ni, sobre todo, saberes vinculados con lo que comúnmente se denomina *saber erudito*. Los saberes a los que aquí nos referimos incluyen, como señalamos antes, formas de comportamiento social, hábitos y valores respecto de lo que está *bien* y lo que está *mal*. Educar implica enseñar literatura, arte, física, pero también, enseñar hábitos y conductas sociales (bañarse a diario, lavarse los dientes, llegar puntualmente al trabajo o a una cita, saludar de una manera determinada, dirigirnos de distinto modo según quién sea nuestro interlocutor). Estos saberes, en apariencia tan obvios, que construyen nuestro día a día, no son innatos; se enseñan y se aprenden en la familia, en la escuela, con los amigos.

Vale ahora una aclaración. Si bien la educación es un fenómeno universal e inherente a toda la humanidad, las formas de educar y los saberes que se enseñan varían de una sociedad a otra y de una época histórica a otra. Por ejemplo: para nuestra sociedad actual, el baño diario es un hábito que se justifica por preceptos de higiene, para evitar enfermedades y por razones estéticas. Pero en la Europa del siglo XVII, se suponía que el baño acarreaba enfermedades y, por tanto, no era considerado una conducta recomendable, excepto para determinadas situaciones muy particulares. Entonces, la gente aprendía el hábito de la limpieza en seco, con toallas sin agua. Vemos así que saberes que hoy se nos presentan como evidentes no lo eran en otras épocas.

En síntesis, la educación es un fenómeno muy amplio que transmite diferentes saberes y adopta distintos formatos en cada época y en cada sociedad. La educación es una *práctica social* y es una *acción*. Es una *práctica*, porque es algo que las personas efectivamente hacen, no es algo sólo deseado o imaginado. Es una *acción* que tiene una direccionalidad y un significado histórico. Y es *social*, en tanto posee ciertas características, entre ellas: es un fenómeno *necesario* para los seres humanos, pues, como hemos visto en los apartados anteriores, no es posible la vida humana sin educación. Además, es un fenómeno *universal*, pues no existe ninguna sociedad o cultura que no desarrolle prácticas educativas.

La educación se encarga de la transmisión de *saberes*, en el sentido amplio con que hemos usado el término, e implica *relaciones de poder*. Está generalmente *pautada* o tiene algún grado de *institucionalización*, lo que supone un cierto número de reglas, normas de acción o modelos de conducta tipificados. La educación es, por último, una práctica *histórica*, en la medida en que las formas que la educación adopta varían a lo largo del tiempo.

Desde esta perspectiva, *educación* no es sinónimo ni de *escolarización* ni de *escuela*. Esta última, tal y como la conocemos hoy en día, es un fenómeno muy reciente. A lo largo de la historia, existieron otras formas de institucionalizar la educación; todavía hoy, siguen existiendo maneras no institucionalizadas de educación. Antiguamente, en algunas sociedades, los niños aprendían todo lo que debían saber, por la imitación y el ejemplo, mientras acompañaban a sus mayores en las tareas de caza o de recolección de frutos. No había maestros, ni edificios especiales para la educación. Pero hoy, cuando la escuela tiene un lugar destacado dentro del campo educativo, no ocupa ni siquiera el primer lugar entre las agencias educativas. La familia, la televisión, los diarios, los amigos constituyen también agencias educativas importantes.

3. Dimensión Histórica de la educación argentina

3.1 Estado, nación, estado nacional: algunas precisiones

La formación del Estado es un aspecto constitutivo del proceso de construcción social. De un proceso en el cual se van definiendo los diferentes planos y componentes que estructuran la vida social organizada.

Forma de organización política de un país soberano, reconocido como tal en el orden internacional asentado en un territorio determinado y dotado de órganos de gobierno propio.

En conjunto, estos planos conforman un cierto orden cuya especificidad depende de circunstancias históricas complejas. Elementos tan variados como el desarrollo relativo de las fuerzas productivas, los recursos naturales disponibles, el tipo de relaciones de producción establecidas, la estructura de clases resultante o la inserción de la sociedad en la trama de relaciones económicas internacionales, contribuyen en diverso grado a su conformación.

Dentro de este proceso de construcción social, la formación del Estado nacional supone a la vez la conformación de la instancia política que articula la dominación en la

sociedad, y la materialización de esa instancia en un conjunto interdependiente de instituciones que permiten su ejercicio. La existencia del Estado se verificaría entonces a partir del desarrollo de un conjunto de atributos que definen la "estatidad" -la condición de ser Estado-, es decir, el surgimiento de una instancia de organización del poder y de ejercicio de la dominación política. El Estado es, de este modo, relación social y aparato institucional.

Analíticamente, la estatidad supone la adquisición por parte de esta entidad en formación, de una serie de propiedades: 1) capacidad de externalizar su poder, obteniendo reconocimiento como unidad soberana dentro de un sistema de relaciones interestatales; 2) capacidad de institucionalizar su autoridad, imponiendo una estructura de relaciones de poder que garantice su monopolio sobre los medios organizados de coerción; 3) capacidad de diferenciar su control, a través de la creación de un conjunto funcionalmente diferenciado de instituciones públicas con reconocida legitimidad para extraer establemente recursos de la sociedad civil, con cierto grado de profesionalización de sus funcionarios y cierta medida de control centralizado sobre sus variadas actividades; y 4) capacidad de internalizar una identidad colectiva, mediante, la emisión de símbolos que refuerzan sentimientos de pertenencia solidaridad social y permiten, en consecuencia, el control ideológico como mecanismo de dominación.

Conviene aclarar que estos atributos no definen a cualquier tipo de Estado sino a un Estado nacional. En este sentido, el surgimiento del Estado nacional es el resultado de un proceso de lucha por la redefinición del marco institucional considerado apropiado para el desenvolvimiento de la vida social organizada. Esto implica que el Estado nacional surge en relación a una sociedad civil que tampoco ha adquirido el carácter de sociedad nacional. Este carácter es el resultado de un proceso de mutuas determinaciones entre ambas esferas.

El tema de la estatidad no puede entonces desvincularse del tema del surgimiento de la nación, como otro de los aspectos del proceso de construcción social. En este sentido, el doble carácter del Estado - abstracto y material - a la vez encuentra un cierto paralelismo en el concepto de nación. En efecto, en la idea de nación también se conjugan elementos materiales e ideales. Los primeros se vinculan con el desarrollo de intereses resultantes de la diferenciación e integración de la actividad económica dentro de un espacio territorialmente delimitado. Los segundos implican la difusión de símbolos,

valores y sentimientos de pertenencia a una comunidad diferenciada por tradiciones, etnias, lenguaje u otros factores de integración, que configuran una identidad colectiva, una personalidad común que encuentra expresión en el desarrollo histórico.

El Estado no surge entonces por generación espontánea ni tampoco es creado, en el sentido de que "alguien" formalice su existencia mediante un acto ritual. La existencia del Estado deviene de un proceso formativo a través del cual aquél va adquiriendo un complejo de atributos que en cada momento histórico presenta distinto nivel de desarrollo. Es en este sentido que hablamos de "estatidad" para referirnos al grado en que un sistema de dominación social ha adquirido el conjunto de propiedades que definen la existencia de un Estado.

Ahora bien, si aceptamos la idea de que la formación del Estado es un gradual proceso de adquisición de los atributos de la dominación política -los que suponen la capacidad de articulación y reproducción de cierto patrón de relaciones sociales- la pregunta que surge naturalmente es: ¿qué factores confluyen en la creación de condiciones para que dichos atributos se adquieran? Lo cual equivale a plantear el tema de los determinantes sociales de la formación del Estado.

El Estado se manifiesta como un actor social, diferenciado y complejo, en el sentido de que sus múltiples unidades e instancias de decisión y acción traducen una presencia estatal difundida -y a veces contradictoria- en el conjunto de relaciones sociales. El referente común de su diversificado comportamiento y el elemento homogeneizador de su heterogénea presencia es la legítima invocación de una autoridad suprema que, en su formalización institucional, pretende encarnar el interés general de la sociedad.

3.2 La construcción del Estado Nación en América Latina

Ciertamente, el proceso de emancipación constituye un punto común de arranque en la experiencia nacional de América Latina, pero el acto de ruptura con el poder imperial no significó la automática suplantación del Estado colonial por un Estado nacional. En parte, ello se debió a que, en su origen, la mayoría de los movimientos emancipadores tuvieron un carácter municipal, limitados generalmente a la localidad de residencia de las autoridades coloniales. Gradualmente, en la medida en que consiguieron concitar apoyos, se fueron extendiendo hasta adquirir un carácter nacional. Los débiles aparatos estatales del periodo independentista estaban constituidos por un reducido conjunto de

instituciones administrativas y judiciales locales. A este primitivo aparato se fueron superponiendo órganos políticos, (juntas, triunviratos, directorios), con los que se intentó sustituir el sistema de dominación colonial y establecer un polo de poder alrededor del cual constituir un Estado nacional.

3.3 Etapas en el proceso de construcción del Estado Nacional Argentino

- **Etapa Colonial**

La conquista de América por parte de los españoles comenzó a fines del siglo XV. La organización económica y política del territorio requirió desde entonces de la creación de instituciones que actuaran en respaldo de los intereses de la corona. Así, el Consejo de Indias dictaba las leyes, seleccionaba los funcionarios y administraba justicia, actuando a modo de Suprema Corte de asuntos americanos. El espacio que corresponde al actual territorio argentino dependía formalmente del virreinato del Perú. Creado en 1542, este incluía además zonas que actualmente pertenecen a Panamá, Colombia, Ecuador, Bolivia, Paraguay, norte de Chile y Uruguay. Estaba dividido en gobernaciones y audiencias.

Cada dependencia administraba una porción del territorio y tenía jurisdicción para resolver diferentes cuestiones. A causa de la enorme extensión del virreinato del Perú, las comunicaciones eran extremadamente difíciles y, por lo tanto, la administración del territorio colonial mostraba retrasos e ineficiencias.

Por eso, en el año 1776 se creó el virreinato del Río de la Plata, en el marco más extenso de otras modificaciones impulsadas por el rey Carlos III, las llamadas reformas borbónicas de la segunda mitad del siglo XVIII. Otras causas, de origen externo, también motivaron la creación del nuevo virreinato; en especial, la amenaza que significaba la expansión de Portugal en el Brasil y la constante presencia e intervención de Inglaterra en América del Sur.

El imperio español atravesaba una fuerte crisis por lo que necesitaba mejorar la administración de las colonias y favorecer los intercambios

comerciales para lograr, en principio, incrementar la recaudación de fondos.

La creación del virreinato del Río de la Plata generó importantes consecuencias en la organización del territorio. Las antiguas gobernaciones se transformaron en intendencias y concentraron la función administrativa, judicial y militar en la figura del intendente, siempre de origen español y designado por el rey.

Gran parte de la superficie del virreinato correspondía a territorios bajo dominio indígena al momento de su creación, y la colonización hispánica presentó diferencias de acuerdo con las características de las formaciones sociales que ocupaban dichos ámbitos.

La disponibilidad de mano de obra indígena fue un factor primordial para la instalación de fuertes y pueblos, por lo que las formas de organización y producción de los grandes grupos marcaron diferencias en cuanto a su valoración como tales. Los cambios potenciaron el crecimiento económico y la importancia de las rutas convergentes en el Río de la Plata frente a Lima. La creación de la audiencia de Buenos Aires en 1785, y su consecuente desvinculación de la audiencia de Charcas, incrementó la autonomía de la nueva capital. Como señalan Cao y Rubins (1996), se dio nuevo impulso a los ejes desarrollados alrededor del Atlántico, y también a los que comunicaban el puerto con las provincias de Cuyo, por ejemplo, vía San Luis.

● Etapa Independentista

Los años posteriores a la Revolución de Mayo de 1810 son considerados como el período pre-constitucional de la historia argentina, ya que a partir de entonces y hasta la adopción de la Constitución Nacional de 1853, se presentaron diversos proyectos políticos de organización del Estado. La invasión napoleónica a España determinó un contexto favorable a la emancipación de las colonias americanas de la corona española. La disgregación del virreinato del Río de la Plata, a partir de la implementación de juntas locales, resultó en la conformación de las Provincias Unidas del Río de la Plata.

En el marco de la situación de acefalía que generó el encarcelamiento del rey Fernando VII, los criollos americanos determinaron la ilegitimidad del gobierno virreinal y los cabildos asumieron, en carácter de juntas provinciales, el gobierno de los territorios que los circundaban. La década 1810-1820 se caracteriza por la inestabilidad de las decisiones relativas a las formas de gobierno implementadas. En un principio, las instituciones creadas tuvieron un carácter provisional y hasta circunstancial, en la búsqueda de una forma de gobierno viable en el contexto de las guerras de independencia y el proceso de sanción de una Constitución Nacional. Así, desde 1811 se creó el reglamento de Juntas provinciales, se formaron el primer y segundo Triunvirato y se instauró la Asamblea General Constituyente del año XIII, que creó un directorio.

En mayo de ese año se firmó el Acuerdo de San Nicolás, antecedente de la Constitución Nacional de 1853. El Acuerdo sentó las bases de la organización federal de las provincias y nombró a Urquiza director provisorio de la Confederación Argentina.

En 1816 se realizó el Congreso Constituyente de Tucumán, que declaró formalmente la independencia de las Provincias Unidas de Sud América del reino de España. En 1819, el Congreso, con sede en Buenos Aires, promulgó una constitución de carácter centralista. Impulsada por el gobierno porteño, que provocó las protestas de los gobiernos del interior. La batalla de Cepeda, ocurrida en 1820, enfrentó a las fuerzas federales provinciales con el gobierno de Buenos Aires y provocó la disolución del Directorio. Los enfrentamientos entre unitarios y federales se sucedieron en las décadas siguientes. Una cierta organización parcial se conformó mediante la firma de diversos tratados y pactos: el Tratado de Pilar (1820), del Cuadrilátero (1822), y el Pacto Federal (1831).

Juan Manuel de Rosas, al mando de Buenos Aires entre 1829-1832 y 1835-1852, fue quien protagonizó las primeras campañas militares dirigidas a ocupar tierras indígenas para incorporarlas al territorio nacional. La Ley de Aduanas promulgada por Rosas y su manejo de las relaciones exteriores generaron protestas y conflictos con el resto de las provincias. El conflicto derivó en la batalla de Caseros de 1852, en la que Rosas fue derrotado.

- **Etapa de Organización Nacional**

El proceso de organización nacional refiere a la organización del Estado-nación argentino como una República federal, a partir de la sanción de la Constitución Nacional de 1853 y de los sucesos siguientes, cuando se produjeron los últimos enfrentamientos entre la Confederación Argentina y el Estado de Buenos Aires por la adopción del sistema político que gobernaría el país. Antecedente directo de la Constitución Nacional de 1853, el Acuerdo de San Nicolás firmado un año antes, tras la derrota de Rosas, designó a Justo José de Urquiza como director provisorio de la Confederación Argentina. El mismo acuerdo convocó al Congreso General Constituyente de Santa Fe, con representantes de las 13 provincias existentes hasta entonces a excepción de Buenos Aires.

Buenos Aires rechazaba formar parte de la Confederación porque la organización federal suponía una pérdida de sus privilegios, como el control de la aduana, en beneficio de un Estado nacional que quedaría fuera de su injerencia directa. Los desacuerdos derivaron en nuevos conflictos, como la segunda batalla de Cepeda de 1859, en la que Urquiza vence a Bartolomé Mitre y cuyo resultado produjo la reunificación y consolidación del poder central. La creación de instituciones nacionales, la sanción de códigos, la organización del tesoro y la ocupación del territorio considerado como propio, serán las principales políticas llevadas a cabo para consolidar el Estado argentino en el período de organización nacional. En este período se desarrollaron las acciones necesarias para incorporar el territorio a la producción agrícola y ganadera, a fin de lograr la integración del país por un breve tiempo, mediante la firma del Pacto de San José de Flores.

El estado porteño, sin embargo, logró que se realizaran en la Constitución las modificaciones que le resultaban convenientes y en consecuencia se produjo un nuevo enfrentamiento en 1861, a orillas del río Pavón en la provincia de Santa Fe. Bartolomé Mitre venció a Urquiza y, por todo esto, para nuestro país el proceso de formación y consolidación estatal no fue antes de 1862. Ese año, Mitre asumió el cargo de presidente de la República Argentina.

Luego de Pavón, Buenos Aires impuso su preponderancia sobre el resto de las provincias. Poco tiempo después, sin embargo, la conformación del Estado nacional implicó la reorganización del gobierno y el territorio. De este modo, los territorios se unificaron bajo un único poder soberano y una forma federal de Estado, regidos por la Constitución Nacional de 1853. La elección de Bartolomé Mitre dio inicio al período de las llamadas presidencias históricas, junto con Domingo F. Sarmiento y Nicolás Avellaneda. Buenos Aires se convierte en la sede administrativa del Estado y se llevan adelante diversas medidas para avanzar en la

país al mercado mundial como productor de materias primas. Para ello, en primer lugar, había que conocer y ocupar el espacio que aún no estaba completamente sometido al poder central. En la región del Chaco y la Patagonia todavía grandes superficies estaban bajo control indígena, y la sanción de leyes acompañó, e incluso precedió, la conquista militar de estos territorios.

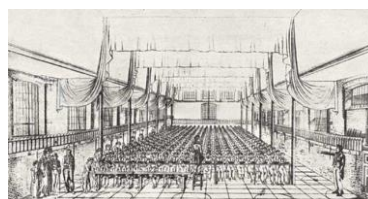
4. Historia de la educación argentina

La historia de la educación argentina nunca estuvo ausente entre los temas que preocuparon al gobierno del país. La presencia de las universidades de la provincia de Córdoba, de Buenos Aires y el desarrollo de los estudios elementales en el resto de las regiones, configuraron el cuadro de la situación educativa donde sancionarían la Constitución nacional del año 1853. Desde mediados del siglo XVI hasta el siglo XVIII las órdenes religiosas fueron las que se encargaron de impartir la educación formando parte de las colonias españolas en América.

A partir de la construcción del Estado soberano, la educación pasó a ser una preocupación fundamental, en tanto se erigía como la institución con el potencial necesario para acompañar el proceso de conformación de la Nación, que necesitaba la distribución masiva e igualitaria de rasgos, costumbres, y símbolos que fueran compartidos por toda la población y que además fuesen considerados como propios. Cabe aclarar que el contexto presentaba una población completamente diversa en relación con sus orígenes, dadas olas de inmigración.

Entonces, fue la Constitución Nacional del año 1853 quien consagró el derecho de enseñar y aprender quedando en manos de las provincias, que de a poco fundaron escuelas provinciales (coexistiendo con las nacionales).

La sanción de la ley 1420 en el año 1884 fue la que marcó un hito en la educación argentina, consagrando en el país a la educación gratuita, obligatoria y laica. La escuela pasó a ser el lugar donde los hijos de todos los



inmigrantes podrían recibir los conceptos patrióticos, incluyéndolos como integrantes de la nueva nación, generando lazos de hermandad entre los descendientes de españoles, italianos, alemanes, suizos y demás. En relación a la forma de enseñanza se puede decir brevemente que, como método primaba el denominado conductista, que se caracterizaba por ser rígido, memorístico, y aplicando el sistema lancasteriano, que seleccionaba como monitores a alumnos que se consideraban más avanzados para que les enseñaran a sus compañeros.

5. Dimensión Política: la educación como derecho

El recorrido histórico realizado hasta el momento da cuenta de la relación estrecha que existe entre la construcción del Estado argentino y el sistema educativo. Sin embargo, la educación, tal como hoy la conocemos,

RECURSO:

<https://www.youtube.com/watch?v=Kz8M6WKkcY>

no ha sido considerada de igual modo siempre. Es por ello que en este apartado haremos un breve repaso de los hitos que han marcado su desarrollo, hasta la concepción actual como derecho.

- Constitución Argentina de 1853

En el artículo n° 5 de la Constitución se introduce la obligación de las provincias de gestionar la educación primaria: “Cada provincia dictará para sí una Constitución bajo el sistema representativo republicano, de acuerdo con los principios, declaraciones y garantías de la Constitución Nacional, y que asegura su administración, su régimen municipal, y la educación primaria...”.
- Congreso Pedagógico de 1882

De él participaron los políticos e intelectuales más importantes de la época y debatieron acerca de las ideas y principios que debían regir la educación pública. Sus resoluciones suelen considerarse un antecedente de la ley 1420 y el hito que le dio legitimidad. Las conclusiones del Congreso Pedagógico señalaron la importancia de la enseñanza gratuita en las escuelas comunes, la necesidad de establecer contenidos mínimos para la instrucción de los niños entre seis y catorce años, propugnaron también por la enseñanza conjunta de varones y mujeres, y por la administración propia de los recursos económicos de cada escuela.
- Ley de Educación Común 1.420 – 1884

En su primer artículo la ley plantea que: La escuela primaria tiene por único objeto favorecer y dirigir simultánea mente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad.

Además, esta ley estructura el sistema educativo en tanto configura un orden gradual, y una serie de “instrucciones” mínimas y comunes que debían ser aprendidas por toda la población en edad escolar.

Dos puntos fundamentales además de la gradualidad, y la obligatoriedad, fueron la gratuidad, y la laicidad, es decir, la prohibición de la enseñanza religiosa en las escuelas estatales.
- Ley Federal de Educación 24.195 – 1993

En esta ley se plantea que “El Estado nacional tiene la responsabilidad principal e indelegable de fijar y controlar el cumplimiento de la política educativa”.

Además, se introduce una estructura nueva del sistema educativo que se divide en:

Educación inicial: de 3 a 5 años, siendo obligatorio el último.

Educación General Básica: I, II, y III, obligatoria, y de tres años cada una.

Educación Polimodal: no obligatoria, de tres años de duración como mínimo.

Educación Superior: no obligatoria, dividida en universitaria y no universitaria.

- Constitución Argentina de 1994 En su artículo n° 14 se plantea que todos los habitantes de la Nación gozarán del derecho a saber, enseñar y aprender.
- Ley de Educación Superior 24.521 – 1995 (Mod. 2015) Vigente Esta ley regula las universidades nacionales, y los institutos de formación docente y técnica de gestión estatal o privada. A la vez le otorga al Estado Nacional la responsabilidad indelegable de garantizar la educación, ya que ésta es un bien público, social y un derecho humano.
- Ley de Educación Nacional 26.206 – 2006. Vigente Nuestra ley de educación actual plantea que la educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.

RECURSO

<https://www.cultura.gob.ar/ley-1420-el-gran-avance-en-los-derechos-educativos-de-los-ninos-y-nina-10724/>

Introduce también una nueva estructuración del sistema, el que queda conformado por cuatro niveles educativos y ocho modalidades:

Nivel inicial: se divide jardín maternal de 45 días a tres años, y jardín de 4 y 5 años, siendo el último obligatorio.

Nivel primario de 6 años obligatorio.

Nivel secundario de 6 años obligatorio.

Nivel superior no obligatorio, comprendido por las instituciones alcanzadas por la ley de educación superior.

Son modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

Si volvemos sobre el título de este apartado, en relación a la educación como derecho y siguiendo a Rinesi (2015), nos es posible afirmar que esta idea, la de derecho, ha permanecido durante mucho tiempo en lo que se denomina como estado declarativo, es decir, plasmado en algunas leyes, convenciones, e incluso en nuestra constitución, pero que, sin embargo, no ha encontrado en la realidad procesos y políticas públicas que

apunten a su concreción. En otras palabras, la sola existencia de una o más leyes que especifiquen que la educación es un derecho no garantiza su cumplimiento.

En función de este planteo el autor menciona una serie de condiciones que fueron necesarias para concretar en el plano real ese derecho, entre las que se encuentran las siguientes:

- Obligatoriedad de la educación incluyendo el nivel secundario: este punto es importante en la medida que la obligatoriedad insta al Estado a garantizar el acceso, permanencia y egreso de los estudiantes del sistema educativo.
- Ampliación del número instituciones educativas: tiene que ver con la necesidad de tener escuelas y universidades cerca, que posibiliten el acceso igualitario de la población independientemente de su localización.
- Políticas públicas de equidad y justicia social: refiere a la creación de condiciones materiales que permitan sostener las trayectorias educativas. Es decir, poder acceder a la compra del material de estudio, poder movilizarse a la escuela, etc. Algunas de estas políticas son, por ejemplo: la Asignación Universal por Hijo, el Programa Progresar y Conectar Igualdad.

Referencias Bibliográficas

- Almirón, A. y López Calvo, M. (2020). *Argentina y el mundo: Formación del territorio*. ANIDA. Atlas Nacional Interactivo de Argentina. Instituto Geográfico Nacional. https://static.ign.gob.ar/anida/fasciculos/fasc_formacion_territorio.pdf
- Gvirtz, S. (2009) *La educación ayer, hoy y mañana: el ABC de la pedagogía*. Aique
- Oszlak, O. (1990) *La formación del Estado argentino*. Belgrano
- Ramírez, L (2019) *Introducción al estudio de las Ciencias Jurídicas y Sociales: plan de estudios 6*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.
- Rinesi, E. (2015) *Filosofía (y) Política de la Universidad*. Los Polvorines, Universidad de General Sarmiento.



CAPÍTULO 5

¡DALEE! DISPOSITIVO DE ACOMPANAMIENTO EN LECTURA Y ESCRITURA ESTUDIANTIL

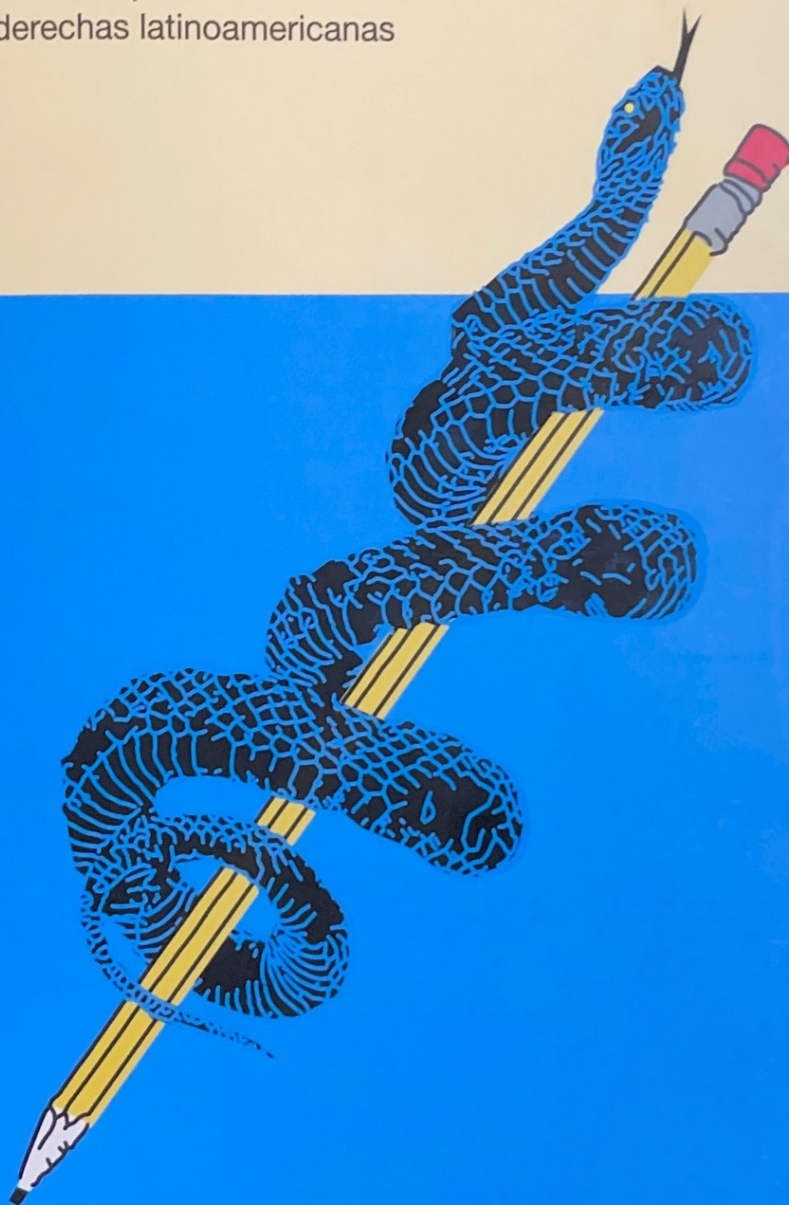
Autoras

**Agüero Luciana
Antuña Natalia
Cerdera Teresita
Sánchez Rocio**

Adriana Puiggrós

Por una defensa de la educación pública

Argumentos para discutir con
las derechas latinoamericanas



XXI siglo veintiuno
editores

educación
sin fronteras

Adriana Puiggrós

Por una defensa de la educación pública

Argumentos para discutir con las derechas latinoamericanas



siglo veintiuno
editores

XXI archipiélago
siglo veintiuno

argentina

siglo xxi editores

www.sigloxxieditores.com.ar

clave intelectual

www.claveintelectual.com.ar

guatemala 4824, c1425bup, buenos aires

méxico

siglo xxi editores

www.sigloxxieditores.com.mx

cerro del agua 248, romero de terreros, 04310, ciudad de méxico

españa

siglo xxi editores

www.sigloxxieditores.com

clave intelectual

www.claveintelectual.com

calle recaredo 3, 28002, madrid

Puiggrós, Adriana

Por una defensa de la educación pública / Adriana Puiggrós.-

1ª ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI Editores

Argentina, 2023.

240 p.; 23x16 cm.- (Educación sin Fronteras)

ISBN 978-987-801-275-9

1. Educación. 2. Educación Pública. 3. Política. I. Título.

CDD 370.98

© 2023, Siglo Veintiuno Editores Argentina S.A.

Diseño de cubierta: Emmanuel Prado / manuprado.com

ISBN 978-987-801-275-9

Impreso en Arcángel Maggio - División Libros // Lafayette 1695,
Buenos Aires, en el mes de septiembre de 2023

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina // Made in Argentina

14. El derecho universal a la educación

La noción de *derecho a la educación* encuentra antecedentes en el marco de las revoluciones liberales europeas y en el pensamiento liberal latinoamericano que impulsó las luchas por la independencia a fines del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX. Es sustancial en aquel concepto su carácter universal: su sentido más profundo es el abandono de las divisiones sociales excluyentes de toda agrupación humana respecto de la adquisición, producción y transmisión de la cultura. La universalidad de un derecho no admite excepciones de sujetos, ni de aspectos de la cultura.

Como ha explicado Héctor Félix Bravo (1972), en su origen los derechos instaurados en la sociedad moderna recibieron el nombre de libertades, puesto que se trataba de romper trabas y superar prohibiciones. El autor se refiere también a la confusión posterior entre la libertad de enseñanza y los derechos a enseñar y aprender que, a mi manera de ver, son producto de la inscripción de aquella conquista en el discurso político-educativo del liberalismo conservador que organizó nuestras Repúblicas.

Según Bravo, el derecho a aprender es esencial, pues está destinado a un fin, tal vez el más alto del hombre, que es educarse. El derecho a aprender el conjunto de los saberes que constituyen el capital cultural de su época, de adquirir los conocimientos científicos y tecnológicos, de alcanzar los saberes artísticos, en fin, de incorporar todo aquello que constituye la cultura, es una condición de humanidad de todas las personas.

Solo después de la Segunda Guerra Mundial, en el marco de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, se alcanza la instalación política y jurídica del derecho a la educación en el plano internacional. La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño fue dictada por la Asamblea General de la Naciones Unidas en 1989. Siendo imprudente e inconveniente oponerse a la universalidad de

esos derechos, se han desarrollado nuevos argumentos que lo limitan. El derecho a la educación, desde las primeras ocasiones en que fuera enunciado, fue herido mediante explicaciones sobre inferioridades culturales adquiridas e insuperables, deficiencias voluntarias, preferencias personales, situaciones sociales, incluso selecciones estéticas. La versión más complaciente fue el desarrollismo, que suscribía la convicción de que los pueblos latinoamericanos eran atrasados y tenían que adoptar el modelo de los países que habían triunfado. La educación de nuestros pueblos se reducía a intentar formarlos a imagen y semejanza de las culturas anglosajonas. En teoría, la educación sería el camino que nos posibilitaría alcanzar esa meta.

Las posturas liberales, como el desarrollismo, fueron superadas por el neoliberalismo. Este último introdujo la *teoría del derrame*, que es una inversión del argumento desarrollista. Consiste en considerar que la acumulación de capital cultural —y poder económico— en la cúpula de las sociedades acabaría por derramar el excedente sobre el conjunto, produciendo así una distribución mejor compensada. Ya hemos asistido al fracaso de esa teoría, pero sus efectos están plenamente vigentes. El neoliberalismo es heredero de los persistentes razonamientos conservadores que se oponían a la educación común.

El vocabulario político-educativo neoliberal impuso varias palabras que fueron incorporadas sin mayores trabas o cuidados al lenguaje corriente de los educadores y educadoras. Equidad, pertinencia, *accountability*, entre otras. Su rasgo no evidente, pero poderoso, es que modifican los principios del derecho universal a la educación sin discutirlo de frente, aprovechando el evidente desgaste de las instituciones educativas y la insuficiencia de propuestas democráticas para su necesaria transformación.

Veamos algunos antecedentes del derecho a la educación en la Argentina. En alguna medida fue formulado en la Constitución Argentina de 1853 en términos de derecho de “enseñar y aprender” (art. 14). Ese enunciado ha sido materia de fuertes debates en torno a la asignación de responsabilidades y habilitaciones de los poderes públicos y el sector privado en materia de enseñanza. La Ley 1420 eligió la primera opción, y aseguró el carácter común, obligatorio y gratuito de la educación primaria; estableció condiciones profesionales para el ejercicio de la docencia y habilitó la enseñanza de la religión fuera de las horas de clase, por los ministros de cada culto.

No mencionó la educación laica. El criterio que orienta la Ley 1420 es el del Estado protector que garantiza la educación básica a todos los habitantes. Las limitaciones estarían dadas en las diversas interpretaciones de insuficiencia, incapacidad, irregular situación social, inadaptación de los alumnos, entre otras que inciden en la orientación pedagógica. La Ley 10 909 de Patronato Estatal de Menores, de 1919, estableció la forma legal de la inferioridad de los "menores", los argumentos para privarlos de toda legitimidad como sujetos y la superioridad del padre frente a los derechos maternos. El "Patronato" produjo un daño irreparable a las niñas, niños y adolescentes, cuya educación se vio directamente afectada al anulárseles como sujetos activos en su proceso educativo y avaló la descarga de la crueldad social sobre los pobres y desamparados.

La legislación argentina incorporó "derechos" en la Constitución dictada en el gobierno de Juan Domingo Perón en 1949: del trabajador, de la familia, de la ancianidad, de la educación y de la cultura (art. 37, IV). Derogados con el derrocamiento del peronismo en 1955, dos años después el gobierno militar de la autodenominada "Revolución Libertadora" decretó la vigencia de la Constitución de 1853, agregándole el art. 14bis, sobre derecho al trabajo y a la seguridad social.

La Constitución argentina de 1994 no refiere a la educación como derecho. Se dictó en pleno auge del gobierno peronista neoliberal de Carlos Menem, a partir de su acuerdo con la Unión Cívica Radical. El texto del inc. 19 del art. 75 puede interpretarse como la decisión de *derramar equitativamente* la educación sobre la población. El término "equidad", introducido en ese inciso, modifica al que le antecede que es "gratuidad". La gratuidad será equitativamente aplicada, una premisa de la política educativa neoliberal que niega el principio de universalidad del liberalismo decimonónico. Las discusiones que hubo en la Convención Constituyente de aquel año se centraron sobre todo en aquellos dos términos: igualdad y equidad. Asesores del Banco Mundial se había hecho presentes para influir sobre los convencionales en limitar el papel del Estado en la educación. El conjunto de legisladores democráticos propuso que la igualdad de oportunidades educativas quedara claramente inscripta en la nueva Carta Magna, pero la postura neoliberal, que triunfó, quiso que la "igualdad" pudiera ser moldeada y redefinida. Para ello la asoció al término "equidad". La "igualdad equitativa", que quedó

inscripta, permite cualquier injusticia y cercena el derecho universal a la educación (art. 75, inc. 19). En esa línea, pedagogos, sociólogos y comunicadores neoliberales tomaron una antigua categoría, el mérito, y la asociaron a la "calidad". Como es obvio, ambas se refieren a escalas. Estas dependen de distintos criterios y valoraciones. A poco, veíamos emerger los que sirven a las demandas de las corporaciones informáticas, editoriales, comunicacionales, que acrecientan las desigualdades en materia de educación.

En 2005, durante el gobierno de Néstor Kirchner, fue sancionada la Ley 26 061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Esta ley derogó la Ley del Patronato Estatal de Menores de 1919. Por primera vez, el "interés superior del niño" (especificadas niñas y adolescentes) se empezó a considerar como el principio de toda argumentación sobre el derecho a la educación. Esta norma fue complementada por un conjunto de leyes referidas a la educación,⁴⁸ que impactan en las condiciones para su cumplimiento.

Sin embargo, el derecho universal a la educación no ha sido cabalmente aceptado por toda la sociedad argentina. Los síntomas más frecuentes aparecen en relación con la educación de la primera infancia y la educación superior. En los años siguientes a la pandemia se registra un deterioro del consenso en la universalidad de aquel derecho, cuyo futuro es difícil de pronosticar.

Un caso emblemático se registró el 17 de noviembre de 2017, cuando a un niño de dos años se le negó la inscripción en una escuela pública en la ciudad de Buenos Aires. Consecuentes con la línea de la discriminación explícita, el Poder Ejecutivo y el Tribunal Superior de Justicia (TSJ) de la Ciudad de Buenos Aires coincidieron en una interpretación de la Constitución de la ciudad (art. 24) y de la legislación nacional e internacional, que limita la obligación del Estado

48 A las ya mencionadas Ley Nacional de Educación, Ley de Financiamiento Educativo y Ley de Educación Técnico Profesional, deben sumarse, entre otras, la Ley de Educación Sexual Integral (26 150/2006); la Ley Modificatoria al Régimen de Ejecución de la Pena Privativa de Libertad (24 660/2010), que establece la obligación del Estado de garantizar la educación obligatoria a las personas privadas de su libertad; la Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior (Ley 27 204/2015, modificatoria de la Ley 24 521).

a proporcionar educación de manera restringida.⁴⁹ Esta alcanzaría a aquellos que no tuvieran medios para pagar una escuela privada. Por lo tanto, la responsabilidad del Estado deja de ser principal para tornarse suplementaria de la privada. Varios miembros del Tribunal hacen referencia a las prioridades establecidas normativamente para el otorgamiento de vacantes (parentesco, domicilio, etc.), pero las interpretan como topes, en vez de entender que se trata del piso del cual debe partir el proceso de inscripción, y que el gobierno tiene la obligación de garantizar plazas en la educación pública a todos.

En el argumento mencionado, el conservadurismo neoliberal opone “vulnerabilidad social” a “universalidad”. La educación no es considerada un derecho, puesto que la prestación estatal se restringe a los sectores que son denominados “vulnerables”. En la Ciudad de Buenos Aires, de acuerdo con el fallo del TSJ, solo tienen derecho a exigir una vacante en las escuelas públicas quienes demuestren que son “vulnerables”. O sea que presenten el certificado de pobreza.

Al contrario de esa postura, la justicia debería exigir a la jurisdicción más rica del país que invirtiera todo lo necesario para el ensanchamiento de su sistema educativo, para mejorarlo de forma cuantitativa y cualitativa. La voluntad del legislador de la Constitución de la Ciudad de Buenos Aires de 1996 ha sido la progresiva incorporación de nuevos rangos etarios a la obligatoriedad de asistencia a la escuela. En cuanto a la obligación del Estado, en el mencionado art. 24, la Ciudad de Buenos Aires “asume la responsabilidad de asegurar y financiar la educación pública, estatal, laica y gratuita en todos los niveles y modalidades, a partir de los 45 días de vida hasta el nivel superior”.

El texto constitucional es claro. La obligación familiar de escolarización de las niñas y niños es, en la actualidad, desde los 4 años, pero la obligación de asegurar educación no es optativa para el Estado, sino taxativa. Por lo tanto, todo aquel niño o niña mayor de 45 días para el que se requiera un lugar en la educación estatal debe obtenerlo. Otro argumento usado por algunos de los miembros del TSJ es que, de aceptarse el amparo interpuesto por la madre de la niña o

49 ACJJ, “Fallo a medida de la discriminación”, Buenos Aires, Asociación Civil por la Igualdad y La justicia, 2020, disponible en <acjj.org.ar>; Tribunal Superior de Justicia, GCBA, expte. n° 15955/18, “GCBA s. Queja por recurso de Inconstitucionalidad denegado a María Victoria Sironi”.

el niño que no ha obtenido vacante, se produciría una situación de desigualdad referida a todos los que tampoco han podido ingresar. O sea que, en vez de considerar que con la aceptación de la petición abonaría una jurisprudencia inclinada a la universalización de la educación, se opta por exigir la resignación al mal de muchos.

El fallo del TSJ de la Ciudad de Buenos Aires contiene un cúmulo de argumentos destinados a limitar el derecho a la educación y la responsabilidad principal del Estado. No debemos creer ingenuamente que estamos ante la misma discusión que atravesó el siglo XX, que se centraba en la legitimidad y/o distribución y monto del subsidio público al sector privado, complementario. Un voraz mercado de la educación se ha incorporado al escenario educativo. Fundaciones que son la punta del iceberg de corporaciones internacionales (informáticas, comunicacionales, editoriales, cadenas de establecimientos educativos) se han aliado a las instituciones educativas de la derecha y conducen al conjunto. Su objetivo es ocupar todo el espacio educativo, presencial y digital. Disminuir la cantidad de docentes en la educación pública, eliminar sus convenios colectivos de trabajo. Son acciones que afectan también a los docentes de escuelas privadas y a las escuelas que son pequeñas o medianas empresas a merced de la voracidad de los poderosos del mercado. Estos han ganado mucho dinero y demasiado terreno en medio de la pandemia. El fallo del TSJ busca legitimar la prioridad de la lógica del mercado sobre aquella que sostuvo históricamente a la educación, y la sigue sosteniendo, como un bien público y un derecho social, que son base de nuestra soberanía.

En cuanto a la educación superior, resulta un problema sensible el alcance del derecho. Al respecto, la Declaración de Cartagena de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe, de 2008, declaró a la educación superior como un derecho universal y un bien social. Pese a la amplia participación de las universidades argentinas en Cartagena, surgen constantemente impedimentos para lograr el cabal cumplimiento de su resolución y la discusión sobre el tema sigue abierta, aunque de manera larvada, incluso entre los sectores progresistas. La modificación de la Ley de Educación Superior –que había sido dictada por el gobierno de Carlos Menem– por la Ley 27 204 aprobada en noviembre de 2015, durante el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner (CFK), ha sido objeto de amparos judiciales por parte de autoridades univer-

sitarias, a la vez que es defendida por los estudiantes y docentes del campo democrático-popular. En ella, se establece la gratuidad, el ingreso irrestricto, el acceso sin discriminación a las instituciones de educación superior⁵⁰ y toma recaudos respecto de la soberanía nacional en las universidades estatales.

Hay otro aspecto que conviene abordar. Cuando hablamos de *derecho a la educación*, nos referimos a los derechos a enseñar y aprender. Por eso debemos reflexionar sobre ambos miembros del proceso educativo, educador y educando. La educación es un vínculo en el cual sus integrantes cumplen funciones diferenciadas y requiere de la intervención de ambos. Los autodidactas no son un ejemplo de la posibilidad de prescindir del educador, sino de la constitución del educador como un sujeto abstracto o de naturaleza no humana, en circunstancias particulares. La tecnología ha puesto en evidencia que es posible diseñar sistemas digitalizados que proporcionen información a los educandos, avanzando al punto de constituirse el sistema mismo en un interlocutor. Pero ¿está presente un educador, en este caso tecnológico? La pregunta que cabe, y ha sido alentada por la pandemia, es si el educador digitalizado puede independizarse del educador humano, como los temibles robots de las películas de ciencia ficción. Es decir, si la posibilidad humana de transmitir la cultura puede ser transferida a los descarnados propietarios de los territorios privatizados del ciberespacio. La respuesta es demasiado obvia porque todos sabemos que, en nuestra época, todavía hay personas que programan los robots, cargan los sitios web, diseñan redes y construyen diccionarios a los cuales accedemos por internet con tanta rapidez que no nos da tiempo para discutir definiciones que de inmediato aceptamos. Ello sin dejar de atender que nuestra comunicación con las máquinas ocupa cada vez más lugar en nuestras

50 La demanda de "ingreso irrestricto" como garantía de no discriminación social surgió a fines de los años sesenta y ha expresado desde entonces a los jóvenes, los que habían atravesado la valla social que operaba desde la fundación de las universidades mediante diversos mecanismos de selección, segregación y desaliento. Así debe leerse la consigna "ingreso irrestricto", antes que interpretarla de manera frívola, como un atrevimiento de los ignorantes o un desvarío de los que nacieron pobres. Y debe discutirse en profundidad su significado y las alternativas más justas y democráticas para su efectiva aplicación.

vidas, mientras en algunos laboratorios, fuera de las películas de ciencia ficción... algunas se comunicaron entre ellas. Los "robots colaborativos" están a la venta en el mercado.⁵¹ ¿Cómo afecta esta situación al derecho a la educación? ¿Se desplaza a la máquina el derecho a educar del maestro y el profesor? Y por ahora, ¿quién detenta su propiedad?, ¿quién la maneja? ¿Llegará un momento en que adquirirán "derechos" las máquinas que transfieren habilidades a otras máquinas?

Cierto es que el educador o educadora –docente, padre, madre, adulto– ha sido rebasado en sus funciones: nos gusten o no, los contenidos que se intercambian por medios no tradicionales son enseñados, aprendidos y multiplicados de manera exponencial. La situación afecta seriamente los roles de los educadores y educadoras y la discusión sobre el derecho a la libertad de enseñanza. No se trata ya del enfrentamiento tradicional entre educación pública estatal y educación privada, sino de los efectos de la penetración del mercado en el espacio educativo y la consiguiente subordinación de la educación a sus leyes. La cuestión no solo se dirime en el plano ideológico, sino como parte de los intereses de un mercado que tiene una potencial clientela cautiva, en el cual el Estado corre el riesgo de convertirse en un oferente más. En los países donde ocurre que, aplicando las recetas neoliberales la sociedad perdió el control de su propia educación, no es motivante buscar acuerdos, alcanzar consensos, acordar metas de mayor alcance que proyecten la formación de las generaciones jóvenes. Se trata de competir por la clientela. El cliente es un sujeto distinto e incluso antagónico con el sujeto del derecho universal a la educación.

La mercantilización de la educación ataca las representaciones tradicionales de la profesión docente. Se suma a ello la vetustez de la organización del trabajo, los métodos de enseñanza y las tecnologías que los educadores y educadoras de generaciones adultas hemos aprendido. Además, el hecho de que cada nueva sucesión de alumnos llega más conformada en las nuevas lógicas tecnológicas, de modo que su lenguaje es distinto del nuestro. Aun en el caso de

51 A. Climent Jiménez, "Colaboración Inteligente y colaborativa entre robots", *Universal Robots*, 24 de enero de 2019, disponible en <www.universal-robots.com>.

los chicos que provienen de sectores pobres, la mayoría ha tenido algún contacto con la tecnología en edades mucho más tempranas que nosotros, sus enseñantes. El viejo Aristóteles sostenía una *verdad* que conservó tal estatus hasta la revolución político-tecnológica que nos toca vivir: que la naturaleza ha trazado los límites entre los jefes y los subordinados, de modo que "al dividir a la especie humana en jóvenes y viejos, destina a unos a mandar y a otros a obedecer" (Aristóteles, 2003: 128); él fundaba en ese principio el sistema de la educación. Hoy inquieta la sospecha de que esa relación se haya invertido, lo cual vuelve a presentar los interrogantes sobre la división de roles entre educador y educando, a la que me referí en el capítulo 10.

Como he recordado, Paulo Freire aclaró en repetidas ocasiones que él nunca descalificó al educador, que su propuesta de la educación como comunicación, como un acto de intercambio entre educador y educando, en el cual el educador aprehende la cultura del alumno, no pretendía borrar el papel de este último, sino establecer bases democráticas de la relación educativa. Esa imagen, la que construye en *La educación como práctica de la libertad*, responde al derecho del educador a enseñar su cultura y al del educando a compartir con él la propia. Ambos tienen derecho a enseñar y aprender, solo que se trata de saberes distintos. Esta es una afirmación que invita a reflexionar sobre ambos roles.

Claro está que, si no se recupera el poder del Estado, en tanto representante de la sociedad en su conjunto, como el principal responsable y proveedor de educación, educador y educando navegarán sin rumbo y el carácter universal de sus derechos no tendrá sentido. Las reglas del mercado no son amigas de una filosofía de los derechos. Por el contrario, tienden a identificar los derechos de los educandos con las posibilidades económico-sociales de adquirir bienes culturales, y a apropiarse del currículum que manejan los educadores y educadoras profesionales; al mismo tiempo, posibilitan el deterioro de las condiciones laborales de los que trabajan en poblaciones más pobres y mejoran las de los educadores y educadoras de élite. Son cercenados los derechos de ambos, de quienes educan y de quienes son educados.

Es evidente que las dificultades que tienen los sistemas de enseñanza actuales son preocupantes. El fracaso en la transmisión de la cultura por las vías tradicionales no se reduce a la escuela o la

universidad, sino que abarca el conjunto de los procesos educativos. Si bien afecta a todos los sectores sociales, la distancia se profundiza trágicamente entre quienes tienen acceso a escuelas de doble escolaridad, bilingües, que incorporaron la más avanzada tecnología y métodos activos sin hundirse en el desorden, y quienes van a la escuela o al colegio público desmantelado.

Los sectores populares se enfrentan al recorte del *derecho a la educación* que surge de las reducciones impuestas por las políticas neoliberales al desarrollo y modernización de las instituciones educativas estatales. La inestabilidad y atraso salarial y ocupacional de las y los docentes, en la mayoría de los países latinoamericanos, origina formas de lucha que afectan directamente a los alumnos de las escuelas estatales, abonando de hecho el crecimiento de la educación privada. En muchos países de la región, el personal docente debe asistir a varios establecimientos⁵² y atender grupos demasiado numerosos de alumnos, de modo que nunca llega a producirse el vínculo pedagógico que requiere del mutuo conocimiento, de la continuidad y estabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, de equipos escolares potentes, que puedan acordar proyectos apasionantes.

Ante el crecimiento de la enseñanza particular, debe anotarse que las inversiones privadas en su conjunto nunca alcanzan a las inversiones públicas, pues estas últimas, aun con las limitaciones que acabo de señalar, abarcan enormes conjuntos humanos. Los medios de prensa de la derecha neoliberal suelen publicar experiencias educativas avanzadas dirigidas a poblaciones pobres y financiadas por empresas o fundaciones privadas. Las presentan como ejemplos de una buena educación, posible gracias al espíritu de servicio de los protectores. Podemos mostrarlas, a nuestra vez, como limitación de las propuestas de educación privada que, por su propia naturaleza, solo pueden alcanzar a grupos determinados y resultan incapaces de sustituir a la educación pública estatal.

52 En la actualidad –sobre todo en la educación media–, la mayoría de los docentes concurre a más de una escuela, en tanto una parte muy significativa lo hace a cuatro, cinco y hasta más escuelas, desplazándose a distintos lugares, con varios cursos en cada establecimiento, sumando entre treinta y sesenta alumnos por clase, a lo cual, en muchos casos, se agregan modalidades distintas (presencial con uso de distintas tecnologías, alternancia, virtual).

El derecho a la educación enfrenta enemigos poderosos. No actúan a cara descubierta, lo hacen utilizando categorías del discurso pedagógico democrático cambiando su sentido. ¿Cuál es el lugar de la educación en una sociedad que desechó la utopía del iluminismo, la utopía del socialismo y es renuente a toda otra propuesta de base humanista? El Gran Hermano que presentaba George Orwell en su libro *1984* existe en la realidad actual con una forma distinta, pero coincidiendo con el sujeto que dirige al conjunto mediante la concentración comunicacional. Ese Gran Educador se expresa mediante múltiples voces y mensajes que reproducen la hegemonía cultural del neoliberalismo. Sin embargo, la obra de Orwell es solo una distopía, porque no tiene en cuenta el espectro de posibilidades con las cuales cuenta la vida social y política.

Derecho de niños, niñas y adolescentes, desafío para docentes

La educación en sexualidad

Eleonor Faur *

En octubre de 2006, el Congreso sancionó la Ley Nacional que crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Ley 26.150). Esta ley establece: “Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal”.

Pero, ¿qué significa educar en sexualidad? ¿Hasta qué punto los adultos/as tenemos capacidades y posibilidades de transmitir contenidos que promuevan comportamientos saludables en este terreno? ¿Cómo podemos promover los derechos de “los educandos” con responsabilidad? ¿Qué procesos debemos atravesar los docentes para lograr transmitir contenidos significativos respecto de la sexualidad y que sean, a la vez, respetuosos de los chicos, las chicas y de sus derechos?

Suele decirse que la educación sexual es una educación “para ser” más que “para hacer”. Es un tipo de educación que se relaciona con la vida de las personas y con su forma de estar en el mundo y que se construye a partir del respeto hacia los estudiantes, en tanto se los concibe como seres humanos integrales, con necesidades diversas. La educación en sexualidad es, en definitiva, un tipo de formación que busca transmitir herramientas de cuidado antes que modelar comportamientos.

A diferencia de la transmisión de conocimientos en materias como Historia o Geografía, la educación en sexualidad parte del reconocimiento del sujeto, de su cuerpo y de sus sentimientos como base del trabajo pedagógico. Considera que el cuerpo es mucho más que una máquina que contiene nuestra razón, que el cuerpo nutre nuestra experiencia cotidiana, es un espacio de experiencia y de expresión de nuestros sentimientos y emociones, es también una fuente de sensaciones muy distintas entre sí—que van del dolor al placer— pero que son, todas ellas, importantes en la construcción de nuestra subjetividad y de nuestra ciudadanía, en la medida que podamos comprenderlas. Educar en sexualidad es, por tanto, una forma de apreciar que la vida sucede en un cuerpo y que, como seres humanos, podemos también entender, analizar y cuidar lo que sucede con nuestros cuerpos, como parte del desarrollo integral de nuestra ciudadanía y nuestras relaciones.

De tal modo, educar en sexualidad implica tanto ofrecer conocimientos para la prevención de embarazos no deseados e infecciones de transmisión sexual, como formar en valores, sentimientos y actitudes positivas frente a la sexualidad. Una formación así concebida deberá incluir entre sus objetivos ofrecer información adecuada y veraz sobre aspectos vitales de la sexualidad, como forma de relación entre las personas, así como también orientar hacia el acceso a los recursos de salud pública que permitan vivir la sexualidad de forma responsable, plena y segura.

Ahora bien, el de la sexualidad es un terreno plagado de dudas no solo para los y las adolescentes, sino también para los adultos. Desde este punto de vista, es necesario que los adultos nos ubiquemos también en una situación de continuo aprendizaje, que podamos revisar y valorar críticamente los sentimientos y pensamientos que habitualmente tenemos respecto de la sexualidad, y ponderar en qué sentido pueden estos resultar un obstáculo para acompañar a los adolescentes en la adopción de comportamientos de cuidado.

Sucede que, en muchos casos, referirnos a la sexualidad, ponerle palabras a un tema que fue acallado durante siglos, puede producirnos miedos y confrontarnos con nuestras propias dificultades, incertidumbres y limitaciones. Pero mientras los adultos, por momentos, parecemos preferir mantener esta situación silenciada, o imprimirle una serie de mandatos, prohibiciones o significados que hemos recibido en nuestra propia educación, los chicos y chicas quedan sin el acompañamiento de adultos significativos en la búsqueda de interlocución para cuestiones que son propias de la vida, que les movilizan cantidad de emociones y sensaciones.

Así, en lugar de propiciar formas de vivir la sexualidad en forma honesta, respetuosa y responsable, podemos estar dejándolos solos frente a situaciones de riesgo totalmente evitables.

De manera explícita o implícita, los docentes transmiten sus propias perspectivas, ideas, emociones y prejuicios acerca de la sexualidad a través de las relaciones que establecen con sus alumnos y alumnas.

Transmiten imágenes relativas a la sexualidad cuando, por ejemplo, alientan conductas disímiles para varones y para mujeres. Forman también al emitir comentarios acerca

Educar en sexualidad implica por tanto entender que, con frecuencia, ha operado el silencio o la omisión en cuestiones tan importantes en la vida de las personas como lo es su relación con el propio cuerpo y con las demás personas.

de lo que significa ser madre o padre y forman cuando asumen u ocultan situaciones de abuso sexual que pueden surgir en las escuelas o en los ámbitos familiares de su alumnado. Forman, incluso, cuando no hablan de sexualidad, ya que el hecho de omitir las referencias a la sexualidad en el proceso educativo transmite de por sí la idea de la sexualidad como un tema tabú y misterioso. Y así también se enseña que *“en la escuela no se habla de sexualidad”* (...) que, *“algo raro, malo o misterioso tiene hablar de esto”* y que *“si tengo inquietudes respecto a la sexualidad será mejor resolverlas con otras personas”*.¹

Es necesario, entonces, reconocer que la escuela forma ideas acerca de la sexualidad también en aquellos casos en que la considera como una cuestión personal y privada,

relativa al mundo íntimo de los jóvenes o de la cual las familias son las únicas responsables.

Educar en sexualidad implica por tanto entender que, con frecuencia, ha operado el silencio o la omisión en cuestiones tan importantes en la vida de las personas como lo es su relación con el propio cuerpo y con las demás personas. Que esta omisión tiene efectos diferenciales para distintos adolescentes y jóvenes, que en el contexto de las desigualdades sociales, regionales y culturales observables en nuestro país, muestran que existen también diferencias en los niveles de embarazo y maternidad, en los modos en que esto se vive, y en los riesgos asociados a ello, para adolescentes de distintas regiones, entornos socio-culturales o que provienen de familias con distintos niveles de ingresos. La escuela, entonces, puede operar como una de las instituciones que contribuya a equiparar las oportunidades de acceso a información y recursos de los adolescentes de todo el país.

A partir de la creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral Ley 26.150, la escuela debe incorporar contenidos curriculares específicos en este terreno, pero también puede construir espacios de diálogo con los alumnos respecto a su sexualidad. Espacios que evidencien que los adultos tampoco tenemos todas las respuestas a las dudas y necesidades de los jóvenes, pero donde sea posible expresar la confianza y el compromiso de buscar juntos –adultos y adolescentes– las respuestas buscadas.

Estos espacios permitirán establecer vínculos suficientemente valiosos para que el propio acto de escuchar a los adolescentes sea, en sí mismo, un acto de cuidado. Entendida desde una perspectiva amplia, la educación en sexualidad responde entonces a la necesidad de cuidado del otro –de los alumnos y alumnas– que hace parte de toda práctica pedagógica.

Es indudable que las familias y, en especial, los padres y madres, tienen también un papel muy relevante y una responsabilidad innegable en la formación de sus hijos e hijas, también en aspectos relativos a su sexualidad. Explícita o implícitamente, en el marco de las familias, los niños aprenden una serie de normas, valores, criterios y comportamientos relacionados con su sexualidad y con su posición como varones o mujeres dentro de la sociedad.

A modo de ejemplo, si los padres conversan con sus hijos sobre los cambios corporales que se atraviesan durante el



En otro orden, quienes reciben demostraciones de afecto desde pequeños, mediante abrazos, palabras o acercamientos corporales que no interfieran en su intimidad, van también estableciendo formas positivas de expresión y aceptación de sí mismos.

crecimiento, pero también si **no** lo hacen, esto es ya un modo de abordar la formación en sexualidad, en períodos de importantes transformaciones no solo físicas, sino también psicológicas y sociales.

A su vez, aquellos niños, niñas o adolescentes que sufren algún tipo de violencia o abuso sexual en el ámbito familiar, también están aprendiendo algo -en este caso, algo profundamente negativo- respecto de la sexualidad, a través de una desvalorización de sus necesidades, emociones y de su dignidad como seres humanos.

En otro orden, quienes reciben demostraciones de afecto desde pequeños, mediante abrazos, palabras o acercamientos corporales que no interfieran en su intimidad, van también estableciendo formas positivas de expresión y aceptación de sí mismos.

En todo caso, es claro que la educación de la sexualidad constituye una práctica que no solo atañe a las escuelas, pero que tampoco resulta una tarea exclusiva de las familias. Esta formación se produce en muy diversos ámbi-

tos y de múltiples formas, a lo largo de toda la vida de una persona.

No obstante, la escuela es uno de los espacios donde se transmiten valores, conocimientos e información con mayor sistematicidad durante la infancia y adolescencia. Se trata de un ámbito donde los chicos y chicas pasan buena parte del día, y donde además, comparten su crecimiento no solo con pares, sino también con docentes y otras personas investidas de determinada autoridad en la transmisión de conocimientos válidos y socialmente significativos.

Se parte, entonces, del supuesto que la educación en sexualidad constituye una práctica constante que, de manera intencionada o no, desarrollan actores diversos como los padres y madres, los educadores, los profesionales de la salud, entre otros. Sin embargo, al Estado le corresponde la responsabilidad de igualar las oportunidades de acceso a información de calidad y a recursos efectivos a los niños, niñas y adolescentes de todo el país, para así promover la salud de toda la población argentina. Es un

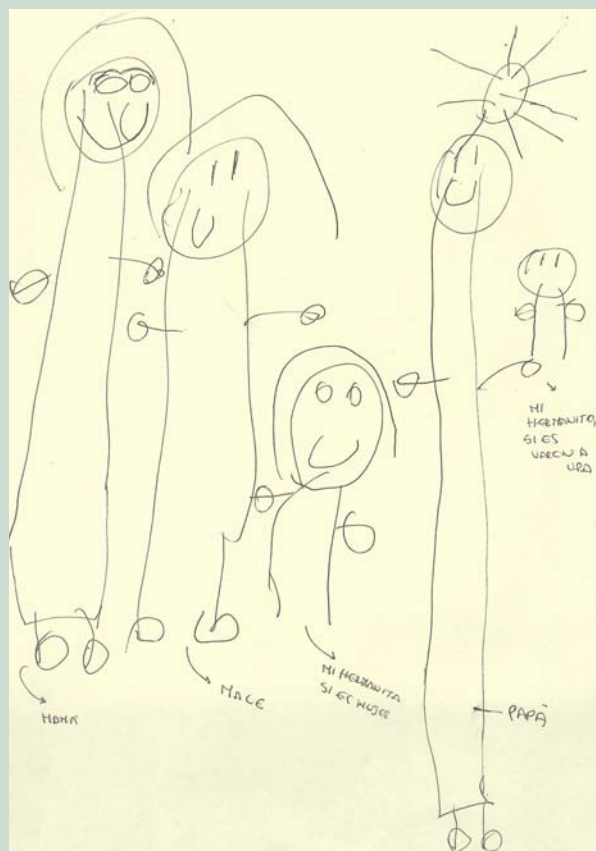


derecho que tienen los chicos del país, una responsabilidad de los adultos y una obligación del Estado.

Para ello, se requiere impulsar una educación en sexualidad que pueda ser abierta, respetuosa de las ideas y opciones de los alumnos y alumnas, y que promueva tanto el conocimiento intelectual y la transmisión de información científica y confiable acerca de la prevención de riesgos y de embarazos tempranos, como la construcción paulatina de actitudes, sentimientos, valores y habilidades para el ejercicio de una sexualidad sana, segura, responsable y sin riesgos. Las escuelas pueden también establecer puentes con las familias, a fin de desarrollar procesos de trabajo conjunto.

Entonces, es importante señalar que una propuesta pedagógica integral requiere, por una parte, impartir intencionalmente contenidos relativos a la sexualidad, la reproducción, la promoción de la salud y los derechos de los adolescentes y, por la otra, invitar a que las escuelas sean capaces de revisar y transformar formas negativas que, por acción o por omisión, pueden estar operando en sus prácticas de educación en sexualidad, y opten por asumir a este como un tema que requiere formación para los docentes y espacios sistemáticos de formación y orientación con el alumnado. Este abordaje admite que la educación en sexualidad es un **proceso continuo**, cuyas características principales serían²:

- Parte de la base de que los alumnos y alumnas son sujetos de derecho, que sus opiniones y necesidades deben ser tenidos en cuenta.
- Es un proceso de enseñanza y aprendizaje (los educadores también se educan en el intercambio), relacionado con las dimensiones biológicas, emocionales y sociales de la sexualidad humana y de su expresión.
- Busca ofrecer conocimientos, habilidades y valores para promover la salud y el desarrollo personal.
- Se desarrolla en contextos formales y no formales; a través de nuevos contenidos curriculares, así como también de espacios para el desarrollo de talleres específicos.
- Entre sus contenidos básicos deben incluirse: conocimiento y cuidado del cuerpo; sexualidad como una construcción social; embarazo y prevención; transmisión, consecuencias y protección de las ITS y el vih/sida; comportamiento sexual seguro y responsable; planificación familiar; derechos sexuales y reproductivos; violencia sexual y habilidades para decidir libremente si tener o no



relaciones, cuándo tenerlas y bajo qué condiciones de cuidado mutuo.

- Subraya la importancia de la educación para la universalización del acceso a los servicios de salud reproductiva y para el pleno ejercicio del derecho a la salud.

Finalmente, el papel de la escuela en la educación en sexualidad responde tanto al cumplimiento de la Ley de Salud Sexual y Procreación Responsable (Ley 25.673) y de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral (Ley 26.150), como también a una responsabilidad previamente establecida frente a la protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

La escuela, entonces, contribuye a la construcción de ciudadanía, también cuando es capaz de respetar las necesidades y los derechos de los niños, niñas y adolescentes que acompaña en su crecimiento. Cuando logra ofrecer herramientas para que el desarrollo de su autonomía, del cuidado de sí mismo/a y de los/as otros/as, en el contexto de relaciones sociales respetuosas y equitativas, sea una realidad posible de construirse para todos y todas.

* Socióloga, Consultora de UNICEF y PNUD sobre temáticas de sexualidad y género.

¹ Corona Vargas, Esther y Gema, Ortiz, (Comp), *¡Hablemos de educación y salud sexual! Manual para Profesionales de la Educación. Información, herramientas y recursos*, Volumen I, Asociación Mexicana de Educación Sexual, A. C. / Asociación Mexicana para la Salud Sexual, A. C., México, UNFPA, Septiembre 2003.

² *ibid.*

Modernidad líquida

ZYGMUNT BAUMAN



La era de la modernidad sólida ha llegado a su fin. ¿Por qué sólida? Porque los sólidos, a diferencia de los líquidos, conservan su forma y persisten en el tiempo: duran. En cambio los líquidos son informes y se transforman constantemente: fluyen. Por eso la metáfora de la liquidez es la adecuada para aprehender la naturaleza de la fase actual de la modernidad. La disolución de los sólidos es el rasgo permanente de esta fase. Los sólidos que se están derritiendo en este momento, el momento de la modernidad líquida, son los vínculos entre las elecciones individuales y las acciones colectivas. Es el momento de la desregulación, de la flexibilización, de la liberalización de todos los mercados. No hay pautas estables ni predeterminadas en esta versión privatizada de la modernidad. Y cuando lo público ya no existe como sólido, el peso de la construcción de pautas y la responsabilidad del fracaso caen total y fatalmente sobre los hombros del individuo.

El advenimiento de la modernidad líquida ha impuesto a la condición humana cambios radicales que exigen repensar los viejos conceptos que solían articularla.

Zygmunt Bauman examina desde la sociología cinco conceptos básicos en torno a los cuales ha girado la narrativa de la condición humana: emancipación, individualidad, tiempo/espacio, trabajo y comunidad. Como zombies, esos conceptos están hoy vivos y muertos al mismo tiempo. La pregunta es si su resurrección —o su reencarnación— es factible; y, si no lo es, cómo disponer para ellos una sepultura y un funeral decentes.



ZYGMUNT BAUMAN (Poznan, Polonia, 1925) es un sociólogo, filósofo y ensayista polaco de origen judío. Miembro de una familia de judíos no practicantes, hubo de emigrar con su familia a Rusia cuando los nazis invadieron Polonia. En la contienda, Bauman se enroló en el ejército polaco, controlado por los soviéticos, cumpliendo funciones de instructor político. Participó en las batallas de Kolberg y en algunas operaciones militares en Berlín. En mayo de 1945 le fue otorgada la Cruz Militar al Valor. De 1945 a 1953 desempeñó funciones similares combatiendo a los insurgentes nacionalistas de Ucrania, y como colaborador para la inteligencia militar.

Durante sus años de servicio comenzó a estudiar sociología en la Universidad de Varsovia, carrera que hubo de cambiar por la de filosofía, debido a que los estudios de sociología fueron suprimidos por «burgueses». En 1953, habiendo llegado al grado militar de mayor, fue expulsado del cuerpo militar con deshonor, a causa de que su padre se había presentado en la embajada de Israel para pedir visa de emigrante.

En 1954 finalizó la carrera e ingresó como profesor en la Universidad de Varsovia, en la que permanecería hasta 1968. En una estancia de estudios en la prestigiosa London School of Economics, preparó un relevante estudio sobre el movimiento socialista inglés que fue publicado en Polonia en 1959, y luego apareció editado en inglés en 1972. Entre sus obras posteriores destaca *Sociología para la vida cotidiana* (1964), que resultó muy popular en Polonia y formaría luego la estructura principal de *Pensando sociológicamente* (1990).

Fiel en sus inicios a la doctrina marxista, con el tiempo fue modificando su

pensamiento, cada vez más crítico con el proceder del gobierno polaco. Por razones políticas se le vedó el acceso a una plaza regular de profesor, y cuando su mentor Julian Hochfeld fue nombrado por la UNESCO en París, Bauman se hizo cargo de su puesto sin reconocimiento oficial. Debido a fuertes presiones políticas en aumento, Bauman renunció en enero de 1968 al partido, y en marzo fue obligado a renunciar a su nacionalidad y a emigrar.

Ejerció la docencia primero en la Universidad de Tel Aviv y luego en la de Leeds, con el cargo de jefe de departamento. Desde entonces Bauman escribió y publicó solamente en inglés, su tercer idioma, y su reputación en el campo de la sociología creció exponencialmente a medida que iba dando a conocer sus trabajos. En 1992 recibió el premio Amalfi de Sociología y Ciencias Sociales, y en 1998 el premio Theodor W. Adorno otorgado por la ciudad de Frankfurt.

La obra de Bauman comprende 57 libros y más de 100 ensayos. Desde su primer trabajo acerca de el movimiento obrero inglés, los movimientos sociales y sus conflictos han mantenido su interés, si bien su abanico de intereses es mucho más amplio. Muy influido por Gramsci, nunca ha llegado a renegar completamente de los postulados marxistas. Sus obras de finales de los 80 y principios de los 90 analizan las relaciones entre la modernidad, la burocracia, la racionalidad imperante y la exclusión social. Siguiendo a Sigmund Freud, concibe la modernidad europea como el producto de una transacción entre la cesión de libertades y la comodidad para disfrutar de un nivel de beneficios y de seguridad.

Según Bauman, la modernidad en su forma más consolidada requiere la abolición de interrogantes e incertidumbres. Necesita de un control sobre la naturaleza, de una jerarquía burocrática y de más reglas y regulaciones para hacer aparecer los aspectos caóticos de la vida humana como organizados y familiares. Sin embargo, estos esfuerzos no terminan de lograr el efecto deseado, y cuando la vida parece que comienza a circular por carriles predeterminados, habrá siempre algún grupo social que no encaje en los planes previstos y que no pueda ser controlado.

Bauman acudía al personaje de la novela *El extranjero* de Albert Camus para ejemplificarlo. Abrevando en la sociología de Georg Simmel y en Jacques Derrida, Bauman describió al «extranjero» como aquel que está presente pero que no nos es familiar, y que por ello es socialmente impredecible. En *Modernidad y ambivalencia*, Bauman describe cómo la sociedad es ambivalente con estos elementos extraños en su seno, ya que por un lado los acoge y admite cierto grado de extrañeza, de diferencia en los modos y pautas de comportamiento, pero por dentro subyace el temor a los personajes marginales, no totalmente adaptados, que viven al margen de las normas comunes.

En su obra más conocida, *Modernidad y holocausto*, sostiene que el holocausto no debe ser considerado como un hecho aislado en la historia del pueblo judío, sino que

debería verse como precursor de los intentos de la modernidad de generar el orden imperante. La racionalidad como procedimiento, la división del trabajo en tareas más diminutas y especializadas, la tendencia a considerar la obediencia a las reglas como moral e intrínsecamente bueno, tuvieron en el holocausto su grado de incidencia para que este pudiera llevarse a cabo. Los judíos se convirtieron en los «extranjeros» por excelencia, y Bauman, al igual que el filósofo Giorgio Agamben, afirma que los procesos de exclusión y de descalificación de lo no catalogable y controlable siguen aún vigentes.

Al miedo difuso, indeterminado, que no tiene en la realidad un referente determinado, lo denominó «*Miedo líquido*». Tal miedo es omnipresente en la «*Modernidad líquida*» actual, donde las incertidumbres cruciales subyacen en las motivaciones del consumismo. Las instituciones y organismos sociales no tienen tiempo de solidificarse, no pueden ser fuentes de referencia para las acciones humanas y para planificar a largo plazo. Los individuos se ven por ello llevados a realizar proyectos inmediatos, a corto plazo, dando lugar a episodios donde los conceptos de carrera o de progreso puedan ser adecuadamente aplicados, siempre dispuestos a cambiar de estrategias y a olvidar compromisos y lealtades en pos de oportunidades fugaces.



Zygmunt Bauman

Modernidad líquida

ePub r2.1
diegoan 06.05.17

Título original: *Liquid Modernity*
Zygmunt Bauman, 2000
Traducción: Mirta Rosenberg
Colaboracion en la traducción: Jaime Arrambide Squirru

Editor digital: diegoan
Corrección de erratas: okulto
ePub base r1.2



Prólogo

Acerca de lo leve y lo líquido

La interrupción, la incoherencia, la sorpresa son las condiciones habituales de nuestra vida. Se han convertido incluso en necesidades reales para muchas personas, cuyas mentes sólo se alimentan [...] de cambios súbitos y de estímulos permanentemente renovados [...] Ya no toleramos nada que dure. Ya no sabemos cómo hacer para lograr que el aburrimiento de fruto.

Entonces, todo el tema se reduce a esta pregunta: ¿la mente humana puede dominar lo que la mente humana ha creado?

PAUL VALÉRY

La «fluidez» es la cualidad de los líquidos y los gases. Según nos informa la autoridad de la *Encyclopædia Britannica*, lo que los distingue de los sólidos es que «en descanso, no pueden sostener una fuerza tangencial o cortante» y, por lo tanto, «sufren un continuo cambio de forma cuando se los somete a esa tensión».

Este continuo e irrecuperable cambio de posición de una parte del material con respecto a otra parte cuando es sometida a una tensión cortante constituye un flujo, una propiedad característica de los fluidos. Opuestamente, las fuerzas cortantes ejercidas sobre un sólido para doblarlo o flexionarlo se sostienen, y el sólido no fluye y puede volver a su forma original.

Los líquidos, una variedad de fluidos, poseen estas notables cualidades, hasta el punto de que «sus moléculas son preservadas en una disposición ordenada solamente en unos pocos diámetros moleculares»; en tanto, «la amplia variedad de conductas manifestadas por los sólidos es resultado directo del tipo de enlace que reúne los átomos de los sólidos y de la disposición de los átomos». «Enlace», a su vez, es el término que expresa la estabilidad de los sólidos —la resistencia que ofrecen «a la separación de los átomos»—.

Hasta aquí lo que dice la *Encyclopædia Britannica*, en una entrada que apuesta a explicar la «fluidez» como una metáfora regente de la etapa actual de la era moderna.

En lenguaje simple, todas estas características de los fluidos implican que los líquidos, a diferencia de los sólidos, no conservan fácilmente su forma. Los fluidos, por así decirlo, no se fijan al espacio ni se atan al tiempo. En tanto los sólidos tienen una clara dimensión espacial pero neutralizan el impacto —y disminuyen la significación— del tiempo (resisten efectivamente su flujo o lo vuelven irrelevante), los fluidos no conservan una forma durante mucho tiempo y están constantemente dispuestos (y proclives) a cambiarla; por consiguiente, para ellos lo que cuenta es el flujo del tiempo más que el espacio que puedan ocupar: ese espacio que, después de

todo, sólo llenan «por un momento». En cierto sentido, los sólidos cancelan el tiempo; para los líquidos, por el contrario, lo que importa es el tiempo. En la descripción de los sólidos, es posible ignorar completamente el tiempo; en la descripción de los fluidos, se cometería un error grave si el tiempo se dejara de lado. Las descripciones de un fluido son como instantáneas, que necesitan ser fechadas al dorso.

Los fluidos se desplazan con facilidad. «Fluyen», «se derraman», «se desbordan», «salpican», «se vierten», «se filtran», «gotean», «inundan», «rocían», «chorrean», «manan», «exudan»; a diferencia de los sólidos, no es posible detenerlos fácilmente —sortean algunos obstáculos, disuelven otros o se filtran a través de ellos, empapándolos—. Emergen incólumes de sus encuentros con los sólidos, en tanto que estos últimos —si es que siguen siendo sólidos tras el encuentro— sufren un cambio: se humedecen o empapan. La extraordinaria movilidad de los fluidos es lo que los asocia con la idea de «levedad». Hay líquidos que en pulgadas cúbicas son más pesados que muchos sólidos, pero de todos modos tendemos a visualizarlos como más livianos, menos «pesados» que cualquier sólido. Asociamos «levedad» o «livianidad» con movilidad e inconstancia: la práctica nos demuestra que cuanto menos cargados nos desplazamos, tanto más rápido será nuestro avance.

Estas razones justifican que consideremos que la «fluidez» o la «liquidez» son metáforas adecuadas para aprehender la naturaleza de la fase actual —en muchos sentidos *nueva*— de la historia de la modernidad.

Acepto que esta proposición pueda hacer vacilar a cualquiera que esté familiarizado con el «discurso de la modernidad» y con el vocabulario empleado habitualmente para narrar la historia moderna. ¿Acaso la modernidad no fue desde el principio un «proceso de licuefacción»? ¿Acaso «derretir los sólidos» no fue siempre su principal pasatiempo y su mayor logro? En otras palabras, ¿acaso la modernidad no ha sido «fluida» desde el principio?

Estas y otras objeciones son justificadas, y parecerán más justificadas aun cuando recordemos que la famosa expresión «derretir los sólidos», acuñada hace un siglo y medio por los autores del *Manifiesto comunista*, se refería al tratamiento con que el confiado y exuberante espíritu moderno aludía a una sociedad que encontraba demasiado estancada para su gusto y demasiado resistente a los cambios ambicionados, ya que todas sus pautas estaban congeladas. Si el «espíritu» era «moderno», lo era en tanto estaba decidido a que la realidad se emancipara de la «mano muerta» de su propia historia... y eso sólo podía lograrse derritiendo los sólidos (es decir, según la definición, disolviendo todo aquello que persiste en el tiempo y que es indiferente a su paso e inmune a su fluir). Esa intención requería, a su vez, la «profanación de lo sagrado»: la desautorización y la negación del pasado, y primordialmente de la «tradición» —es decir, el sedimento y el residuo del pasado en el presente—. Por lo tanto, requería asimismo la destrucción de la armadura protectora forjada por las convicciones y lealtades que permitía a los sólidos resistirse

a la «licuefacción».

Recordemos, sin embargo, que todo esto no debía llevarse a cabo para acabar con los sólidos definitivamente ni para liberar al nuevo mundo de ellos para siempre, sino para hacer espacio a *nuevos y mejores sólidos*; para reemplazar el conjunto heredado de sólidos defectuosos y deficientes por otro, mejor o incluso perfecto, y por eso mismo inalterable. Al leer el *Ancien Régime* [*El Antiguo Régimen y la Revolución*] de De Tocqueville, podríamos preguntarnos además hasta qué punto esos «sólidos» no estaban de antemano resentidos, condenados y destinados a la licuefacción, ya que se habían oxidado y enmohecido, tomándose frágiles y poco confiables. Los tiempos modernos encontraron a los sólidos premodernos en un estado bastante avanzado de desintegración; y uno de los motivos más poderosos que estimulaba su disolución era el deseo de descubrir o inventar sólidos cuya solidez fuera —por una vez— *duradera*, una solidez en la que se pudiera confiar y de la que se pudiera depender, volviendo al mundo predecible y controlable.

Los primeros sólidos que debían disolverse y las primeras pautas sagradas que debían profanarse eran las lealtades tradicionales, los derechos y obligaciones acostumbrados que ataban de pies y manos, obstaculizaban los movimientos y constreñían la iniciativa. Para encarar seriamente la tarea de construir un nuevo orden (¡verdaderamente sólido!), era necesario deshacerse del lastre que el viejo orden imponía a los constructores. «Derretir los sólidos» significaba, primordialmente, desprenderse de las obligaciones «irrelevantes» que se interponían en el camino de un cálculo racional de los efectos; tal como lo expresara Max Weber, liberar la iniciativa comercial de los grilletes de las obligaciones domésticas y de la densa trama de los deberes éticos; o, según Thomas Carlyle, de todos los vínculos que condicionan la reciprocidad humana y la mutua responsabilidad, conservar tan sólo el «nexo del dinero». A la vez, esa clase de «disolución de los sólidos» destrababa toda la compleja trama de las relaciones sociales, dejándola desnuda, desprotegida, desarmada y expuesta, incapaz de resistirse a las reglas del juego y a los criterios de racionalidad inspirados y moldeados por el comercio, y menos capaz aun de competir con ellos de manera efectiva.

Esa fatal desaparición dejó el campo libre a la invasión y al dominio de (como dijo Weber) la racionalidad instrumental, o (como lo articuló Marx) del rol determinante de la economía: las «bases» de la vida social infundieron a todos los otros ámbitos de la vida el *status* de «superestructura» —es decir, un artefacto de esas «bases» cuya única función era contribuir a su funcionamiento aceitado y constante—. La disolución de los sólidos condujo a una progresiva emancipación de la economía de sus tradicionales ataduras políticas, éticas y culturales. Sedimentó un nuevo orden, definido primariamente en términos económicos. Ese nuevo orden debía ser más «sólido» que los órdenes que reemplazaba, porque —a diferencia de ellos— era inmune a los embates de cualquier acción que no fuera económica. Casi todos los poderes políticos o morales capaces de trastocar o reformar ese nuevo orden

habían sido destruidos o incapacitados, por debilidad, para esa tarea. Y no porque el orden económico, una vez establecido, hubiera colonizado, reeducado y convertido a su gusto el resto de la vida social, sino porque ese orden llegó a dominar la totalidad de la vida humana, volviendo irrelevante e inefectivo todo aspecto de la vida que no contribuyera a su incesante y continua reproducción.

Esa etapa de la carrera de la modernidad ha sido bien descrita por Claus Offe (en «The utopia of the zero option», publicado por primera vez en 1987 en *Praxis International*): las sociedades complejas «se han vuelto tan rígidas que el mero intento de renovar o pensar normativamente su “orden” —es decir, la naturaleza de la coordinación de los procesos que se producen en ellas— está virtualmente obturado en función de su futilidad práctica y, por lo tanto, de su inutilidad esencial». Por libres y volátiles que sean, individual o grupalmente, los «subsistemas» de ese orden se encuentran interrelacionados de manera «rígida, fatal y sin ninguna posibilidad de libre elección». El orden general de las cosas no admite opciones; ni siquiera está claro cuáles podrían ser esas opciones, y aun menos claro cómo podría hacerse real alguna opción viable, en el improbable caso de que la vida social fuera capaz de concebirla y gestarla. Entre el orden dominante y cada una de las agencias, vehículos y estratagemas de cualquier acción efectiva se abre una brecha —un abismo cada vez más infranqueable, y sin ningún puente a la vista—.

A diferencia de la mayoría de los casos distópicos, este efecto no ha sido consecuencia de un gobierno dictatorial, de la subordinación, la opresión o la esclavitud; tampoco ha sido consecuencia de la «colonización» de la esfera privada por parte del «sistema». Más bien todo lo contrario: la situación actual emergió de la disolución radical de aquellas amarras acusadas —justa o injustamente— de limitar la libertad individual de elegir y de actuar. *La rigidez del orden es el artefacto y el sedimento de la libertad de los agentes humanos*. Esa rigidez es el producto general de «perder los frenos»: de la desregulación, la liberalización, la «flexibilización», la creciente fluidez, la liberación de los mercados financieros, laboral e inmobiliario, la disminución de las cargas impositivas, etc. (como señalara Offe en «Binding, shackles, brakes», publicado por primera vez en 1987); o (citando a Richard Sennett en *Flesh and Stone [Carne y piedra]*), de las técnicas de «velocidad, huida, pasividad» —en otras palabras, técnicas que permiten que el sistema y los agentes libres no se comprometan entre sí, que se eludan en vez de reunirse—. Si ha pasado la época de las revoluciones sistémicas, es porque no existen edificios para alojar las oficinas del sistema, que podrían ser invadidas y capturadas por los revolucionarios; y también porque resulta extraordinariamente difícil, e incluso imposible, imaginar qué podrían hacer los vencedores, una vez dentro de esos edificios (si es que primero los hubieran encontrado), para revertir la situación y poner fin al malestar que los impulsó a rebelarse. Resulta evidente la escasez de esos potenciales revolucionarios, de gente capaz de articular el deseo de cambiar su situación individual como parte del proyecto de cambiar el orden de la sociedad.

La tarea de construir un nuevo orden mejor para reemplazar al viejo y defectuoso no forma parte de ninguna agenda actual —al menos no de la agenda donde supuestamente se sitúa la acción política—. La «disolución de los sólidos», el rasgo permanente de la modernidad, ha adquirido por lo tanto un nuevo significado, y sobre todo ha sido redirigida hacia un nuevo blanco: uno de los efectos más importantes de ese cambio de dirección ha sido la disolución de las fuerzas que podrían mantener el tema del orden y del sistema dentro de la agenda política. Los sólidos que han sido sometidos a la disolución, y que se están derritiendo en este momento, el momento de la modernidad fluida, son los vínculos entre las elecciones individuales y los proyectos y las acciones colectivos —las estructuras de comunicación y coordinación entre las políticas de vida individuales y las acciones políticas colectivas—.

En una entrevista concedida a Jonathan Rutherford el 3 de febrero de 1999, Ulrich Beck (quien hace pocos años acuñó el término «segunda modernidad» para connotar la fase en que la modernidad «volvió sobre sí misma», la época de la *soi-disant* «modernización de la modernidad») habla de «categorías zombis» y de «instituciones zombis», que están «muertas y todavía vivas». Nombra la familia, la clase y el vecindario como ejemplos ilustrativos de este nuevo fenómeno. La familia, por ejemplo:

¿Qué es una familia en la actualidad? ¿Qué significa? Por supuesto, hay niños, mis niños, nuestros niños. Pero hasta la progenitura, el núcleo de la vida familiar, ha empezado a desintegrarse con el divorcio [...] Abuelas y abuelos son incluidos y excluidos sin recursos para participar en las decisiones de sus hijos e hijas. Desde el punto de vista de los nietos, el significado de los abuelos debe determinarse por medio de decisiones y elecciones individuales.

Lo que se está produciendo hoy es, por así decirlo, una redistribución y una reasignación de los «poderes de disolución» de la modernidad. Al principio, esos poderes afectaban las instituciones existentes, los marcos que circunscribían los campos de acciones y elecciones posibles, como los patrimonios heredados, con su asignación obligatoria, no por gusto. Las configuraciones, las constelaciones, las estructuras de dependencia e interacción fueron arrojadas en el interior del crisol, para ser fundidas y después remodeladas: esa fue la fase de «romper el molde» en la historia de la transgresora, ilimitada, erosiva modernidad. No obstante, los individuos podían ser excusados por no haberlo advertido: tuvieron que enfrentarse a pautas y configuraciones que, aunque «nuevas y mejores», seguían siendo tan rígidas e inflexibles como antes.

Por cierto, todos los moldes que se rompieron fueron reemplazados por otros; la gente fue liberada de sus viejas celdas sólo para ser censurada y reprendida si no lograba situarse —por medio de un esfuerzo dedicado, continuo y de por vida— en los nichos confeccionados por el nuevo orden: en las *clases*, los marcos que (tan inflexiblemente como los ya disueltos *estamentos*) encuadraban la totalidad de las condiciones y perspectivas vitales, y condicionaban el alcance de los proyectos y estrategias de vida. Los individuos debían dedicarse a la tarea de usar su nueva

libertad para encontrar el nicho apropiado y establecerse en él, siguiendo fielmente las reglas y modalidades de conducta correctas y adecuadas a esa ubicación.

Sin embargo, esos códigos y conductas que uno podía elegir como puntos de orientación estables, y por los cuales era posible guiarse, escasean cada vez más en la actualidad. Eso no implica que nuestros contemporáneos sólo estén guiados por su propia imaginación, ni que puedan decidir a voluntad cómo construir un modelo de vida ni que ya no dependan de la sociedad para conseguir los materiales de construcción o planos autorizados. Pero sí implica que, en este momento, salimos de la época de los «grupos de referencia» preasignados para desplazarnos hacia una era de «comparación universal» en la que el destino de la labor de construcción individual está endémica e irremediablemente indefinido, no dado de antemano, y tiende a pasar por numerosos y profundos cambios antes de alcanzar su único final verdadero: el final de la vida del individuo.

En la actualidad, las pautas y configuraciones ya no están «determinadas», y no resultan «autoevidentes» de ningún modo; hay demasiadas, chocan entre sí y sus mandatos se contradicen, de manera que cada una de esas pautas y configuraciones ha sido despojada de su poder coercitivo o estimulante. Y, además, su naturaleza ha cambiado, por lo cual han sido reclasificadas en consecuencia: como ítem del inventario de tareas individuales. En vez de preceder a la política de vida y de encuadrar su curso futuro, deben seguirla (derivar de ella), y reformarse y remodelarse según los cambios y giros que esa política de vida experimente. El poder de licuefacción se ha desplazado del «sistema» a la «sociedad», de la «política» a las «políticas de vida»... o ha descendido del «macronivel» al «micronivel» de la cohabitación social.

Como resultado, la nuestra es una versión privatizada de la modernidad, en la que el peso de la construcción de pautas y la responsabilidad del fracaso caen primordialmente sobre los hombros del individuo. La licuefacción debe aplicarse ahora a las pautas de dependencia e interacción, porque les ha tocado el turno. Esas pautas son maleables hasta un punto jamás experimentado ni imaginado por las generaciones anteriores, ya que, como todos los fluidos, no conservan mucho tiempo su forma. Darles forma es más fácil que mantenerlas en forma. Los sólidos son moldeados una sola vez. Mantener la forma de los fluidos requiere muchísima atención, vigilancia constante y un esfuerzo perpetuo... e incluso en ese caso el éxito no es, ni mucho menos, previsible.

Sería imprudente negar o menospreciar el profundo cambio que el advenimiento de la «modernidad fluida» ha impuesto a la condición humana. El hecho de que la estructura sistémica se haya vuelto remota e inalcanzable, combinado con el estado fluido y desestructurado del encuadre de la política de vida, ha cambiado la condición humana de modo radical y exige repensar los viejos conceptos que solían enmarcar su discurso narrativo. Como zombis, esos conceptos están hoy vivos y muertos al mismo tiempo. La pregunta es si su resurrección —aun en una nueva forma o encarnación—

es factible; o, si no lo es, cómo disponer para ellos un funeral y una sepultura decentes.

Este libro está dedicado a esa pregunta. Hemos elegido examinar cinco conceptos básicos en torno de los cuales ha girado la narrativa ortodoxa de la condición humana: emancipación, individualidad, tiempo/espacio, trabajo y comunidad. Se han explorado (aunque de manera muy fragmentaria y preliminar) sucesivos avatares de sus significados y aplicaciones prácticas, con la esperanza de salvar a los niños del diluvio de aguas contaminadas.

La modernidad significa muchas cosas, y su advenimiento y su avance pueden evaluarse empleando diferentes parámetros. Sin embargo, un rasgo de la vida moderna y de sus puestas en escena sobresale particularmente, como «diferencia que hace toda la diferencia», como atributo crucial del que derivan todas las demás características. Ese atributo es el cambio en la relación entre espacio y tiempo.

La modernidad empieza cuando el espacio y el tiempo se separan de la práctica vital y entre sí, y pueden ser teorizados como categorías de estrategia y acción mutuamente independientes, cuando dejan de ser —como solían serlo en los siglos premodernos— aspectos entrelazados y apenas discernibles de la experiencia viva, unidos por una relación de correspondencia estable y aparentemente invulnerable. En la modernidad, el tiempo tiene *historia*, gracias a su «capacidad de contención» que se amplía permanentemente: la prolongación de los tramos de espacio que las unidades de tiempo permiten «pasar», «cruzar», «cubrir»... o *conquistar*. El tiempo adquiere historia cuando la velocidad de movimiento a través del espacio (a diferencia del espacio eminentemente inflexible, que no puede ser ampliado ni reducido) se convierte en una cuestión de ingenio, imaginación y recursos humanos.

La idea misma de velocidad (y aun más conspicuamente, de aceleración), referida a la relación entre tiempo y espacio, *supone* su variabilidad, y sería difícil que tuviera algún sentido si esa relación no fuera cambiante, si fuera un atributo de la realidad inhumana y prehumana en vez de estar condicionada a la inventiva y la determinación humanas, y si no hubiera trascendido el estrecho espectro de variaciones a las que los instrumentos naturales de movilidad —los miembros inferiores, humanos o equinos— solían reducir los movimientos de los cuerpos premodernos. Cuando la distancia recorrida en una unidad de tiempo pasó a depender de la tecnología, de los medios de transporte artificiales existentes, los límites heredados de la velocidad de movimiento pudieron transgredirse. Sólo el cielo (o, como se reveló más tarde, la velocidad de la luz) empezó a ser el límite, y la modernidad fue un esfuerzo constante, imparable y acelerado por alcanzarlo.

Gracias a sus recientemente adquiridas flexibilidad y capacidad de expansión, el tiempo moderno se ha convertido, primordialmente, en el arma para la conquista del espacio. En la lucha moderna entre espacio y tiempo, el espacio era el aspecto sólido

y estólido, pesado e inerte, capaz de entablar solamente una guerra defensiva, de trincheras... y ser un obstáculo para las flexibles embestidas del tiempo. El tiempo era el bando activo y dinámico del combate, el bando siempre a la ofensiva: la fuerza invasora, conquistadora y colonizadora. Durante la modernidad, la velocidad de movimiento y el acceso a medios de movilidad más rápidos ascendieron hasta llegar a ser el principal instrumento de poder y dominación.

Michel Foucault usó el diseño del panóptico de Jeremy Bentham como archimetáfora del poder moderno. En el panóptico, los internos estaban inmovilizados e impedidos de cualquier movimiento, confinados dentro de gruesos muros y murallas custodiados, y atados a sus camas, celdas o bancos de trabajo. No podían moverse porque estaban vigilados; debían permanecer en todo momento en sus sitios asignados porque no sabían, ni tenían manera de saber, dónde se encontraban sus vigilantes, que tenían libertad de movimiento. La facilidad y la disponibilidad de movimiento de los guardias eran garantía de dominación; la «inmovilidad» de los internos era muy segura, la más difícil de romper entre todas las ataduras que condicionaban su subordinación. El dominio del tiempo era el secreto del poder de los jefes... y tanto la inmovilización de sus subordinados en el espacio mediante la negación del derecho a moverse como la rutinización del ritmo temporal impuesto eran las principales estrategias del ejercicio del poder. La pirámide de poder estaba construida sobre la base de la velocidad, el acceso a los medios de transporte y la subsiguiente libertad de movimientos.

El panóptico era un modelo de confrontación entre los dos lados de la relación de poder. Las estrategias de los jefes —salvaguardar la propia volatilidad y rutinizar el flujo de tiempo de sus subordinados— se fusionaron. Pero existía cierta tensión entre ambas tareas. La segunda tarea ponía límites a la primera: ataba a los «rutinizadores» al lugar en el cual habían sido confinados los objetos de esa rutinización temporal. Los «rutinizadores» no tenían una verdadera y pieria libertad de movimientos: era imposible considerar la opción de que pudiera haber «amos ausentes».

El panóptico tiene además otras desventajas. Es una estrategia costosa: conquistar el espacio y dominarlo, así como mantener a los residentes en el lugar vigilado, implica una gran variedad de tareas administrativas engorrosas y caras. Hay que construir y mantener edificios, contratar y pagar a vigilantes profesionales, atender y abastecer la supervivencia y la capacidad laboral de los internos. Finalmente, administrar significa, de una u otra manera, responsabilizarse del bienestar general del lugar, aunque sólo sea en nombre del propio interés... y la responsabilidad significa estar atado al lugar. Requiere presencia y confrontación, al menos bajo la forma de presiones y roces constantes.

Lo que induce a tantos teóricos a hablar del «fin de la historia», de posmodernidad, de «segunda modernidad» y «sobremodernidad», o articular la intuición de un cambio radical en la cohabitación humana y en las condiciones sociales que restringen actualmente a las políticas de vida, es el hecho de que el largo

esfuerzo por acelerar la velocidad del movimiento ha llegado ya a su «límite natural». El poder puede moverse con la velocidad de la señal electrónica; así, el tiempo requerido para el movimiento de sus ingredientes esenciales se ha reducido a la instantaneidad. En la práctica, el poder se ha vuelto verdaderamente *extraterritorial*, y ya no está atado, ni siquiera detenido, por la resistencia del espacio (el advenimiento de los teléfonos celulares puede funcionar como el definitivo «golpe fatal» a la dependencia del espacio: ni siquiera es necesario acceder a una boca telefónica para poder dar una orden y controlar sus efectos. Ya no importa dónde pueda estar el que emite la orden —la distinción entre «cerca» y «lejos», o entre lo civilizado y lo salvaje, ha sido prácticamente cancelada—). Este hecho confiere a los poseedores de poder una oportunidad sin precedentes: la de prescindir de los aspectos más irritantes de la técnica panóptica del poder. La etapa actual de la historia de la modernidad —sea lo que fuere por añadidura— es, sobre todo, *pospanóptica*. En el panóptico lo que importaba era que supuestamente las personas a cargo estaban siempre «allí», cerca, en la torre de control. En las relaciones de poder pospanópticas, lo que importa es que la gente que maneja el poder del que depende el destino de los socios menos volátiles de la relación puede ponerse en cualquier momento fuera de alcance... y volverse absolutamente inaccesible.

El fin del panóptico augura *el fin de la era del compromiso mutuo*: entre supervisores y supervisados, trabajo y capital, líderes y seguidores, ejércitos en guerra. La principal técnica de poder es ahora la huida, el escurrimiento, la elisión, la capacidad de evitar, el rechazo concreto de cualquier confinamiento territorial y de sus engorrosos corolarios de construcción y mantenimiento de un orden, de la responsabilidad por sus consecuencias y de la necesidad de afrontar sus costos.

Esta nueva técnica de poder ha sido ilustrada vívidamente por las estrategias empleadas durante la Guerra del Golfo y la de Yugoslavia. En la conducción de la guerra, la reticencia a desplegar fuerzas terrestres fue notable; a pesar de lo que dijeran las explicaciones oficiales, esa reticencia no era producto solamente del publicitado síndrome de «protección de los cuerpos». El combate directo en el campo de batalla no fue evitado meramente por su posible efecto adverso sobre la política doméstica, sino también (y tal vez principalmente) porque era inútil por completo e incluso contraproducente para los propósitos de la guerra. Después de todo, la conquista del territorio, con todas sus consecuencias administrativas y gerenciales, no sólo estaba ausente de la lista de objetivos bélicos, sino que era algo que debía evitarse por todos los medios y que era considerado con repugnancia como otra clase de «daño colateral» que, en esta oportunidad, agredía a la fuerza de ataque.

Los bombardeos realizados por medio de casi invisibles aviones de combate y misiles «inteligentes» —lanzados por sorpresa, salidos de la nada y capaces de desaparecer inmediatamente— reemplazaron las invasiones territoriales de las tropas de infantería y el esfuerzo por despojar al enemigo de su territorio, apoderándose de la tierra controlada y administrada por el adversario. Los atacantes ya no deseaban

para nada ser «los últimos en el campo de batalla» después de que el enemigo huyera o fuera exterminado. La fuerza militar y su estrategia bélica de «golpear y huir» prefiguraron, anunciaron y encarnaron aquello que realmente estaba en juego en el nuevo tipo de guerra de la época de la modernidad líquida: ya no la conquista de un nuevo territorio, sino la demolición de los muros que impedían el flujo de los nuevos poderes globales fluidos; sacarle de la cabeza al enemigo todo deseo de establecer sus propias reglas para abrir de ese modo un espacio —hasta entonces amurallado e inaccesible— para la operación de otras armas (no militares) del poder. Se podría decir (parafraseando la fórmula clásica de Clausewitz) que la guerra de hoy se parece cada vez más a «la promoción del libre comercio mundial por otros medios».

Recientemente, Jim MacLaughlin nos ha recordado (en *Sociology*, 1/99) que el advenimiento de la era moderna significó, entre otras cosas, el ataque consistente y sistemático de los «establecidos», convertidos al modo de vida sedentario, contra los pueblos y los estilos de vida nómades, completamente adversos a las preocupaciones territoriales y fronterizas del emergente Estado moderno. En el siglo XIV, Ibn Khaldoun podía cantar sus alabanzas del nomadismo, que hace que los pueblos «se acerquen más a la bondad que los sedentarios porque [...] están más alejados de los malos hábitos que han infectado los corazones sedentarios», pero la febril construcción de naciones y estados-nación que se desencadenó poco tiempo después en toda Europa puso el «suelo» muy por encima de la «sangre» al sentar las bases del nuevo orden legislado, que codificaba los derechos y deberes de los ciudadanos. Los nómades, que menospreciaban las preocupaciones territoriales de los legisladores y que ignoraban absolutamente sus fanáticos esfuerzos por establecer fronteras, fueron presentados como los peores villanos de la guerra santa entablada en nombre del progreso y de la civilización. Los modernos «cronopolíticos» no sólo los consideraron seres inferiores y primitivos, «subdesarrollados» que necesitaban ser reformados e ilustrados, sino también retrógrados que sufrían «retraso cultural», que se encontraban en los peldaños más bajos de la escala evolutiva y que eran, por añadidura, imperdonablemente necios por su reticencia a seguir «el esquema universal de desarrollo».

Durante toda la etapa sólida de la era moderna, los hábitos nómades fueron mal considerados. La ciudadanía iba de la mano con el sedentarismo, y la falta de un «domicilio fijo» o la no pertenencia a un «Estado» implicaba la exclusión de la comunidad respetuosa de la ley y protegida por ella, y con frecuencia condenaba a los infractores a la discriminación legal, cuando no al enjuiciamiento. Aunque ese trato todavía se aplica a la «subclase» de los sin techo, que son sometidos a las viejas técnicas de control panóptico (técnicas que ya no se emplean para integrar y disciplinar a la mayoría de la población), la época de la superioridad incondicional del sedentarismo sobre el nomadismo y del dominio de lo sedentario sobre lo nómade tiende a finalizar. Estamos asistiendo a la venganza del nomadismo contra el principio de la territorialidad y el sedentarismo. En la etapa fluida de la modernidad,

la mayoría sedentaria es gobernada por una elite nómade y extraterritorial. Mantener los caminos libres para el tráfico nómade y eliminar los pocos puntos de control fronterizo que quedan se ha convertido en el metaobjetivo de la política, y también de las guerras que, tal como lo expresara Clausewitz, son solamente «la expansión de la política por otros medios».

La elite global contemporánea sigue el esquema de los antiguos «amos ausentes». Puede gobernar sin cargarse con las tareas administrativas, gerenciales o bélicas y, por añadidura, también puede evitar la misión de «esclarecer», «reformular las costumbres», «levantar la moral», «civilizar» y cualquier cruzada cultural. El compromiso activo con la vida de las poblaciones subordinadas ha dejado de ser necesario (por el contrario, se lo evita por ser costoso sin razón alguna y poco efectivo), y por lo tanto lo «grande» no sólo ha dejado de ser «mejor», sino que ha perdido cualquier sentido racional. Lo pequeño, lo liviano, lo más portable significa ahora mejora y «progreso». Viajar liviano, en vez de aferrarse a cosas consideradas confiables y sólidas —por su gran peso, solidez e inflexible capacidad de resistencia—, es ahora el mayor bien y símbolo de poder.

Aferrarse al suelo no es tan importante si ese suelo puede ser alcanzado y abandonado a voluntad, en poco o en casi ningún tiempo. Por otro lado, aferrarse demasiado, cargándose de compromisos mutuamente inquebrantables, puede resultar positivamente perjudicial, mientras las nuevas oportunidades aparecen en cualquier otra parte. Es comprensible que Rockefeller haya querido que sus fábricas, ferrocarriles y pozos petroleros fueran grandes y robustos, para poseerlos durante mucho mucho tiempo (para toda la eternidad, si medimos el tiempo según la duración de la vida humana o de la familia). Sin embargo, Bill Gates se separa sin pena de posesiones que ayer lo enorgullecían: hoy, lo que da ganancias es la desenfrenada velocidad de circulación, reciclado, envejecimiento, descarte y reemplazo —no la durabilidad ni la duradera confiabilidad del producto—. En una notable inversión de la tradición de más de un milenio, los encumbrados y poderosos de hoy son quienes rechazan y evitan lo durable y celebran lo efímero, mientras los que ocupan el lugar más bajo —contra todo lo esperable— luchan desesperadamente para lograr que sus frágiles, vulnerables y efímeras posesiones duren más y les rindan servicios duraderos. Los encumbrados y los menos favorecidos se encuentran hoy en lados opuestos de las grandes liquidaciones y en las ventas de autos usados.

La desintegración de la trama social y el desmoronamiento de las agencias de acción colectiva suelen señalarse con gran ansiedad y justificarse como «efecto colateral» anticipado de la nueva levedad y fluidez de un poder cada vez más móvil, escurridizo, cambiante, evasivo y fugitivo. Pero la desintegración social es tanto una afección como un resultado de la nueva técnica del poder; que emplea como principales instrumentos el descompromiso y el arte de la huida. Para que el poder

fluya, el mundo debe estar libre de trabas, barreras, fronteras fortificadas y controles. Cualquier trama densa de nexos sociales, y particularmente una red estrecha con base territorial, implica un obstáculo que debe ser eliminado. Los poderes globales están abocados al desmantelamiento de esas redes, en nombre de una mayor y constante fluidez, que es la fuente principal de su fuerza y la garantía de su invencibilidad. Y el derrumbe, la fragilidad, la vulnerabilidad, la transitoriedad y la precariedad de los vínculos y redes humanos permiten que esos poderes puedan actuar.

Si estas tendencias mezcladas se desarrollaran sin obstáculos, hombres y mujeres serían remodelados siguiendo la estructura del mol electrónico, esa orgullosa invención de los primeros años de la cibernética que fue aclamada como un presagio de los años futuros: un enchufe portátil, moviéndose por todas partes, buscando desesperadamente tomacorrientes donde conectarse. Pero en la época que auguran los teléfonos celulares, es probable que los enchufes sean declarados obsoletos y de mal gusto, y que tengan cada vez menos calidad y poca oferta. Ya ahora, muchos abastecedores de energía eléctrica enumeran las ventajas de conectarse a sus redes y rivalizan por el favor de los buscadores de enchufes. Pero a largo plazo (sea cual fuere el significado que «a largo plazo» pueda tener en la era de la instantaneidad) lo más probable es que los enchufes desaparezcan y sean reemplazados por baterías descartables que venderán los kioscos de todos los aeropuertos y todas las estaciones de servicio de autopistas y caminos rurales.

Parece una diotopía hecha a la medida de la modernidad líquida... adecuada para reemplazar los temores consignados en las pesadillas al estilo Orwell y Huxley.

Junio de 1999.

La modernidad como historia del tiempo

Cuando yo era niño (y eso ocurrió en otro tiempo y en otro espacio), era común escuchar la pregunta «¿a cuánto queda este lugar de aquel otro?», y la respuesta era: «a una hora, o menos, si uno camina rápido». Y en una época muy anterior a la de mi infancia, la respuesta, supongo, hubiera sido: «si parte ahora, llegará allí alrededor del mediodía». En la actualidad, se pueden escuchar ocasionalmente respuestas similares. Pero normalmente estarán precedidas por un pedido de especificación: «¿tiene auto, o irá a pie?».

«Lejos» y «largo tiempo», así como «cerca» y «poco tiempo», solían significar casi lo mismo: cuánto esfuerzo implicaría para un ser humano recorrer cierta distancia... ya fuera caminando, arando o cosechando. Si se les pedía a las personas que explicaran qué querían decir con «espacio» y «tiempo», seguramente decían que el «espacio» es lo que uno puede recorrer en un determinado tiempo, mientras que el «tiempo» es lo que se necesita para recorrerlo. Pero si nadie les pedía explicación, difícilmente se abocaran a expresar esas definiciones. ¿Por qué habrían de hacerlo? Uno entiende bien las cosas de la vida cotidiana mientras nadie le pida una definición, y si nadie la requiere, uno no necesita definirlas. La manera en que se entendían las cosas que ahora tendemos a llamar «espacio» y «tiempo» no era solamente satisfactoria sino tan precisa como era necesario, mientras fueran los humanos, los bueyes o los caballos —el *software*— quienes tuvieran que hacer el esfuerzo y establecer sus límites. Un par de piernas podía ser distinto de otro, pero el reemplazo de uno por el otro no hacía una diferencia que pudiera justificar la aplicación de otra medida que no fuera la capacidad de los músculos humanos.

En los tiempos olímpicos de Grecia nadie pensaba en categorías o récords olímpicos, por no hablar de romper esos récords. Hizo falta la invención de algo diferente de los músculos humanos o animales para que existieran esas ideas y para que se concibiera y se llevara a la práctica la decisión de asignar importancia a las diferencias de la capacidad de desplazamiento de los diversos individuos —es decir, para que terminara la *prehistoria* del tiempo y empezara la *historia* del tiempo—. La historia del tiempo comenzó con la modernidad. Por cierto, la modernidad es, aparte de otras cosas y tal vez por encima de todas ellas, *la historia del tiempo*: la modernidad es el tiempo en el que el tiempo tiene historia.

Si exploramos los libros de historia buscando la razón por la que el espacio y el tiempo, antes fundidos en las labores vitales humanas, se han separado y distanciado en el pensamiento y la praxis humanos, encontraremos heroicas historias de los descubrimientos realizados por los caballeros andantes de la razón —filósofos intrépidos y científicos valerosos—. Encontramos astrónomos que midieron las distancias y las velocidades de los cuerpos celestes, vemos a Isaac Newton calculando las relaciones exactas entre la aceleración y la distancia recorrida por el «cuerpo físico» y los penosos esfuerzos por expresar todo eso en números —las más

abstractas y objetivas medidas imaginables—, o a Immanuel Kant, suficientemente impresionado por todos esos logros como para clasificar el espacio y el tiempo como dos categorías trascendentalmente diferentes y mutuamente independientes de la cognición humana. Y sin embargo, por justificado que sea el alegato de los filósofos, su intención de pensar *subspecie æternitatis* es siempre una parte de la infinitud y la eternidad —la parte finita y al alcance de la práctica humana—, la que proporciona la «base epistemológica» para la reflexión científica y filosófica y la materia empírica capaz de ser transformada en verdades atemporales. De hecho, esta limitación distingue a los grandes pensadores de los que han pasado a la historia como fantasiosos, creadores de mitos, poetas y otros soñadores. Así, algo debe haberles ocurrido al rango y a la capacidad de la práctica humana para que los filósofos se hayan dedicado a reflexionar sobre el espacio y el tiempo.

Ese «algo» es, podemos suponer, la construcción de vehículos capaces de desplazarse más rápido que las piernas de los humanos o las patas de los animales, y que, a diferencia de los humanos y los animales, podían volverse cada vez más veloces, de modo que el recorrido de distancias cada vez más largas podía insumir cada vez menos tiempo. Cuando aparecieron esos medios de transporte no-humanos y no-animales, el tiempo necesario para viajar dejó de ser el rasgo característico de la distancia y del *software*, y se transformó, en cambio, en el atributo de la técnica de viajar. El tiempo se ha convertido en el problema del *hardware* que los humanos eran capaces de inventar, construir, usar y controlar, no del inflexible *software* ni tampoco de los caprichosos poderes del viento o del agua, indiferentes a la manipulación humana. Por lo tanto, el tiempo se ha convertido en un factor independiente de las inertes e inmutables dimensiones de la tierra y el mar. El tiempo era diferente del espacio porque, a diferencia del espacio, podía ser alterado y manipulado; convertido en un factor disruptivo, es el cónyuge dinámico de la pareja espacio-tiempo.

Es bien sabido que Benjamin Franklin proclamó que el tiempo es oro; podía hacer esa afirmación con toda confianza, porque ya había definido al hombre como el «animal constructor de herramientas». Resumiendo la experiencia de otros dos siglos, John Fitzgerald Kennedy pudo aconsejar a sus compatriotas, en 1961: «debemos usar el tiempo como herramienta, no como un diván». El tiempo se convirtió en oro una vez que se convirtió en herramienta (¿o arma?) empleada primordialmente para superar la resistencia del espacio, acortar las distancias, despojar al significado de un obstáculo de su connotación de «remoto», ampliar los límites de la ambición humana. Así armado, uno podía abocarse con toda seriedad a la tarea de conquistar el espacio.

Tal vez los reyes podían viajar más cómodos que sus súbditos, y los nobles, mejor que sus siervos, pero, en principio, nadie podía viajar a mayor velocidad que los demás. El *software* nivelaba a los hombres; el *hardware* los diferencia. Estas diferencias (que en nada se parecen a las que derivan de las de la musculatura humana) fueron *resultados* de la acción humana antes de que se convirtieran en condición de su efectividad, y antes de que se emplearan para crear aun más

diferencias y para hacer esas diferencias más profundas e inevitables. En cuanto aparecieron las máquinas de vapor y el motor de combustión interna, la igualdad basada en el *software* tocó a su fin. Ahora alguna gente podía llegar al destino deseado antes que los demás; también podía escapar a las persecuciones y resistirse a ser alcanzada o detenida. El que viajaba más rápido podía reclamar más territorio — y, tras hacerlo, podía controlarlo, dividirlo y supervisarlos, manteniendo a distancia a sus competidores y a los intrusos más allá de sus fronteras—.

Podemos asociar el principio de la edad moderna con diversos cambios en las facetas de la praxis humana, pero la emancipación del tiempo con respecto al espacio, su subordinación a la inventiva y a la capacidad técnica humanas, y su enfrentamiento con el espacio como herramienta de conquista y de apropiación son un momento inicial tan bueno como cualquier otro para empezar a contar. La modernidad nació bajo las estrellas de la aceleración y la conquista de la Tierra, y esas estrellas forman una constelación que contiene toda la información sobre su carácter, conducta y destino. Su lectura sólo requiere un sociólogo entrenado, no un astrólogo.

La relación entre tiempo y espacio sería, a partir de entonces, mutable y dinámica, no predeterminada ni invariable. La «conquista del espacio» llegó a significar máquinas más rápidas. Los movimientos acelerados significaban espacios más grandes, y acelerar los movimientos era la única manera de agrandar el espacio. En este caso, la «expansión espacial» era el nombre del juego, y el espacio era la apuesta: el espacio era el valor; el tiempo, la herramienta. Para maximizar el valor, era necesario afilar la herramienta: gran parte de la «racionalidad instrumental» que, según Max Weber, era el principio operativo de la civilización moderna se concentró en idear modos de realizar tareas con mayor rapidez, eliminando el tiempo «improductivo», inútil, vacío y desperdiciado; o, para decirlo en términos de efecto en vez de medios de acción, se concentró en llenar el espacio con más objetos, agrandando así el espacio que podía ser llenado en un tiempo determinado. En el umbral de la conquista del espacio, René Descartes, mirando hacia el futuro, identificó la existencia con la espacialidad, definiendo todo lo existente de manera material y calificándolo de *res extensa* (como lo observara agudamente Rob Shields, se podría reexpresar el famoso *cogito* de Descartes, sin distorsionar su significado, diciendo «ocupo espacio, por lo tanto existo^[64]»). En un momento en el que la conquista perdió fuerzas y concluyó, Michel de Certeau —mirando hacia el pasado— declaró que el poder dependía del territorio y de las fronteras. (Tim Crosswell resumió recientemente el enfoque de De Certeau: «las armas de los fuertes son [...] la clasificación, la delineación, la división. Los fuertes dependen de la certeza del mapa^[65]»; nótese que todas las armas consignadas son operaciones que se llevan a cabo en el espacio). Se podría decir que la diferencia entre fuertes y débiles es la diferencia entre un territorio conformado en la imagen de un mapa —estrechamente custodiado y controlado— y un territorio abierto a la intrusión, a la reacomodación de

las fronteras y el restablecimiento de los mapas. Al menos, así ha sido durante buena parte de la historia moderna.

De la modernidad pesada a la modernidad liviana

Esa parte de la historia, que ahora llega a su fin, podía denominarse, a falta de un nombre mejor, «la era del *hardware*» o «modernidad *pesada*» —la modernidad obsesionada por el gran tamaño, la modernidad de «lo grande es mejor», o del tipo «el tamaño es poder, el volumen es éxito»—. Esa fue la época del *hardware*, la época de las máquinas pesadas y engorrosas, de los altos muros de las fábricas que rodeaban plantas cada vez más grandes y que ingerían planteles cada vez mayores, de las enormes locomotoras y los gigantescos vapores oceánicos. Conquistar el espacio era la meta suprema... apropiarse de todo lo que uno pudiera y pudiera conservar, marcándolo con todas las señales tangibles de posesión y con carteles de «propiedad privada». El territorio fue una de las mayores obsesiones modernas, su adquisición fue una de sus mayores compulsiones y la protección de las fronteras llegó a convertirse en una de las adicciones modernas más ubicuas, inflexibles y permanentes.

La modernidad pesada fue la época de la conquista territorial. La riqueza y el poder se arraigaban firmemente en la tierra —eran macizos, enormes e inamovibles como los yacimientos de hierro y las minas de carbón—. Los imperios se extendieron hasta los más alejados rincones de la tierra: sólo otros imperios de fuerza igual o superior ponían un límite a la expansión. Todo lo que se extendiera entre los puntos más distantes de los reinos imperiales era considerado tierra de nadie, *espacio vacío*, y el espacio vacío era un estímulo para la acción y un reproche para los ociosos. (La ciencia popular de la época resumía perfectamente el espíritu de los tiempos cuando informaba a los legos que «la Naturaleza no tiene vacío»). Aun más insoportable resultaba la idea de los «sitios en blanco» del globo: islas y archipiélagos de los que todavía nada se sabía, masas de tierra que esperaban ser descubiertas y colonizadas, el interior no hollado de los continentes, los diversos «corazones de las tinieblas» que clamaban por luz. Los exploradores intrépidos eran los héroes de las modernas versiones de las «historias de marineros» de Walter Benjamín, de los sueños infantiles y las nostalgias adultas; vivida con entusiasmo en la partida y colmada de honores tras el regreso, una expedición tras otra vagaba por la jungla o el hielo en busca de una cordillera, lago o meseta todavía ausente de los mapas. También el paraíso moderno, como el Shangri-La de James Hilton, estaba «allá afuera», en algún lugar aún «no descubierto», oculto e inaccesible, más allá de las inexpugnables cadenas montañosas o de los áridos desiertos, al final de una senda nunca recorrida. La aventura y la felicidad, la riqueza y el poder eran conceptos geográficos o «patrimonios de la tierra» —atados a su lugar, inamovibles e intransferibles—. Todo eso requería muros impenetrables, controles estrechos, guardias insomnes y locación secreta. (La base aérea norteamericana desde la que se lanzó el criminal ataque sobre Tokio en 1942, uno de los secretos mejor guardados de la Segunda Guerra Mundial, era apodada «Shangri-La»).

La riqueza y el poder que dependen del tamaño y la calidad del *hardware* tienden a ser lentos, pesados y de movimientos torpes. Están «encarnados» y fijos, atados al acero y el concreto, y se los evalúa según su peso y volumen. Crecen mediante la expansión del lugar que ocupan y se protegen protegiendo ese lugar: el lugar es al mismo tiempo su lecho de cultivo, su fortaleza y su prisión. Daniel Bell describió uno de los más poderosos, envidiados y emulados de esos lugares/lecho de cultivo/fortaleza/prisión: la planta Willow Run de General Motors, situada en Michigan^[66]. La planta ocupaba un terreno de dos tercios por un cuarto de milla. Todos los materiales necesarios para producir autos estaban reunidos bajo un único techo gigante, en una monstruosa jaula. La lógica del poder y la lógica del control se basaban en la estricta división del «adentro» y el «afuera» y en una vigilante defensa del límite entre ambos. Las dos lógicas, fundidas en una, se reunían en la lógica del tamaño, organizada en torno de un precepto: más grande significa más eficiente. En la versión pesada de la modernidad, el progreso implicaba mayor tamaño y expansión espacial.

La rutinización del tiempo mantenía el lugar íntegro, compacto y sometido a una lógica homogénea. (Bell señaló el poder de la rutinización calificando al tiempo de «métrico»).

En la conquista del espacio, el tiempo debía ser flexible y maleable, y sobre todo reductible por medio de la creciente capacidad «devoradora de espacio» de cada unidad: dar la vuelta al mundo en ochenta días era un sueño seductor, pero dar la vuelta al mundo en ocho días lo era muchísimo más. El vuelo sobre el Canal de la Mancha y el vuelo sobre el Atlántico fueron los hitos con los que se medía el progreso. Sin embargo, cuando se trataba de la fortificación del espacio conquistado, de su domesticación y colonización, hacía falta un tiempo rígido, uniforme e inflexible: la clase de tiempo que podía cortarse en tajadas iguales para que encajaran en secuencias monótonas e inalterables. Se «poseía» verdaderamente un espacio cuando se lo controlaba —y el control significaba primordialmente la «domesticación del tiempo», la neutralización de su dinamismo interno: en suma, la uniformidad y coordinación del tiempo—. Era maravilloso y excitante llegar al nacimiento del Nilo antes que otros exploradores, pero un tren que se adelantaba a su horario o las partes de automóviles que llegaban a la línea de montaje antes que otras eran las más terribles pesadillas de la modernidad pesada.

El tiempo rutinizado unía fuerzas con los altos muros de ladrillo coronados con alambre de púas o vidrios rotos y con las puertas estrechamente vigiladas para proteger el lugar de posibles intrusos; también impedía, que todos los que se encontraran dentro del lugar lo abandonaran a voluntad. La «fábrica fordista», el modelo más ambicionado de la racionalidad en la época de la modernidad pesada, era un lugar de encuentro cara a cara, pero también era un tipo de matrimonio —del tipo «hasta que la muerte nos separe»— entre el capital y el trabajo. Era una boda de conveniencia o por necesidad, pero no un matrimonio por amor, aunque se esperaba

que durara «para siempre» (fuera cual fuese el significado en términos de vida individual), y en general así era. Era un matrimonio esencialmente monógamo... para ambos cónyuges. El divorcio estaba fuera de la cuestión. Para bien o para mal, los cónyuges estaban condenados a su mutua compañía; ninguno de ellos podía sobrevivir sin el otro.

El tiempo rutinizado ataba el trabajo al suelo, en tanto la masividad de las fábricas, la pesadez de la maquinaria y, no menos importante, la mano de obra permanente «fijaban» el capital. Ni el capital ni el trabajo deseaban moverse, ni tampoco eran capaces de hacerlo. Como en cualquier otro matrimonio que carece de la válvula de seguridad de un divorcio indoloro, la cohabitación estaba repleta de sonido y de furia, puntuada por violentas erupciones de hostilidad y marcada por una guerra de trincheras menos dramática pero más persistente. Sin embargo, a los plebeyos en ningún momento se les ocurría abandonar la ciudad; los patricios tampoco tenían libertad de hacerlo. El oratorio de Agripa no era necesario para inducirlos a quedarse allí. La intensidad y la perpetuidad del conflicto eran una vívida prueba del destino común. El tiempo congelado de la rutina fabril, junto con los ladrillos y el cemento de los muros de la fábrica, inmovilizaba con tanta eficacia el capital como la mano de obra empleada. No obstante, todo cambió con el advenimiento del capitalismo *software* y la modernidad «liviana». El economista de la Sorbona Daniel Cohen lo resumió así: «quien empieza su carrera en Microsoft no tiene idea de dónde la terminará. Comenzarla en Ford o en Renault significaba, en cambio, tener la certeza casi total de concluirla en el mismo sitio^[67]».

No estoy seguro de que en ambos casos descritos por Cohen sea legítimo el empleo del término «carrera». Esa palabra evoca una trayectoria establecida, semejante a la «carrera hacia la titularidad» de las universidades estadounidenses, con una secuencia de etapas marcadas anticipadamente y acompañadas por ciertas condiciones bastante claras de ingreso y reglas de admisión. La «trayectoria de la carrera» tiende a estar modelada por una coordinación de presiones de espacio y de tiempo. Lo que les ocurre a los empleados de Microsoft o a los empleados de sus incontables imitadores —donde toda la preocupación de los gerentes apunta a lograr «formas organizativas más laxas que puedan acompañar el flujo» y donde la organización empresarial es considerada un intento permanente de «crear una isla de adaptabilidad superior» dentro de un mundo «múltiple, complejo y acelerado, y, por lo tanto, “ambiguo”, “difuso” o “plástico^[68]”— milita en contra de las estructuras durables y especialmente en contra de las estructuras con expectativas de una vida laboral que insuma toda la vida útil del trabajador. En estas condiciones, la idea de «carrera» resulta nebulosa y fuera de lugar.

Sin embargo, esta diferencia es una mera disputa verbal. Sea o no correcto el empleo de los términos, lo fundamental es que la comparación de Cohen capta certeramente el cambio de la historia moderna del tiempo y alude al impacto que está empezando a ejercer sobre la condición existencial humana. El cambio en cuestión es

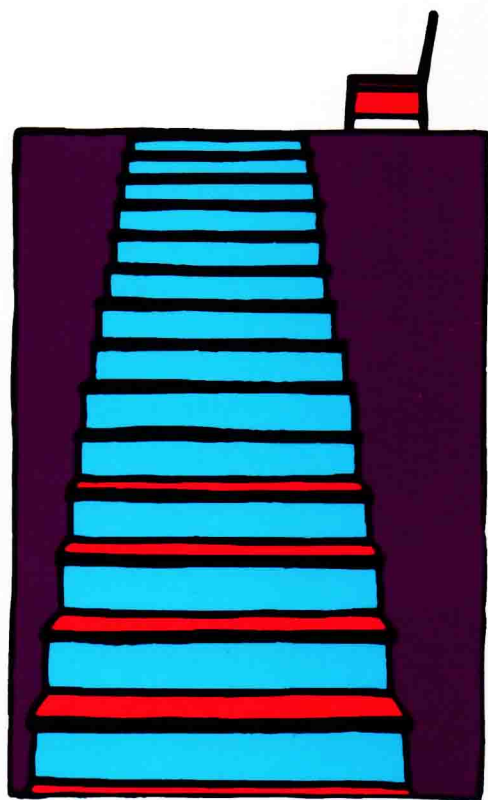
la nueva irrelevancia del espacio, disfrazado como aniquilación del tiempo. En el universo *software* de los viajes a la velocidad de la luz, el espacio puede recorrerse, literalmente, «en una fracción de tiempo»; las diferencias entre «lejos» y «aquí nomás» desaparecen. El espacio ya no limita la acción ni sus efectos, y cuenta muy poco o nada en absoluto. Ha perdido su «valor estratégico», como dirían los expertos militares.

Todos los valores, como observara Georg Simmel, son «valiosos» solamente mientras se consigan «renunciando a otros valores»; el «desvío del logro de ciertas cosas» es la causa de que «se los considere valiosos [a los valores]». Sin usar estas mismas palabras, Simmel cuenta la historia del «valor fetiche»: las cosas, escribió Simmel, «valen justo lo que cuestan» y esta circunstancia parece, perversamente, «decir que cuestan lo que valen». Lo que las hace valiosas son los obstáculos que hay que superar para poder apropiarse de ellas, «la tensión de la lucha por conseguirlas^[69]». Si no hace falta tiempo, si no hay que renunciar a él —no hay que «sacrificarlo»— para llegar a los más remotos lugares, los lugares han sido despojados de valor en el sentido simmeliano. Una vez que las distancias pueden recorrerse (y, por lo tanto, se puede actuar sobre partes distantes del espacio) con la velocidad de las señales electrónicas, todas las referencias al tiempo aparecen, como diría Jacques Derrida, *sous rature*. El término «instantaneidad» parece referirse a un movimiento muy rápido y a un lapso muy breve, pero en realidad denota la ausencia de tiempo como factor del acontecimiento y, por consiguiente, su ausencia como elemento en el cálculo del valor. El tiempo ya no es «el desvío hacia el logro», y por eso ya no confiere ningún valor al espacio. La casi instantaneidad de la época del *software* augura la devaluación del espacio.

En la época del *hardware*, de la modernidad pesada, que según los términos de Max Weber era también la época de la racionalidad instrumental, el tiempo era el medio que requería ser cuidadosamente manejado para que los réditos del valor, que eran espaciales, pudieran maximizarse; en la época del *software*, de la modernidad liviana, la eficacia del tiempo como medio de conseguir valor tiende a aproximarse al infinito, con el paradójico efecto de igualar (más bien para abajo) el valor de todas las unidades que conforman el campo de los potenciales objetivos. La pregunta se ha desplazado, pasando de los medios a los fines. Aplicado a la relación tiempo-espacio, esto significa que como todas las partes del espacio pueden alcanzarse en el mismo lapso (es decir, «sin tiempo»), ninguna parte del espacio es privilegiada, ninguna tiene «valor especial». Si es posible acceder a cualquier parte del espacio en cualquier momento, no hay motivos para llegar a ninguna parte en ningún momento en particular, ni motivos para preocuparse por garantizar el derecho de acceso a cualquiera de ellas. Si uno sabe que puede visitar un lugar en el momento en que lo desee, no tiene ningún impulso de visitarlo con frecuencia o de gastar dinero en un pasaje válido de por vida. Y hay menos motivos aun para soportar el gasto de una supervisión y un control perpetuos, de un laborioso y riesgoso cultivo de tierras a las

que se puede acceder y que se pueden abandonar con igual facilidad, siguiendo los vaivenes de los intereses y las «relevancias tópicas».

paulo freire
cartas
a quien pretende
enseñar



paulo freire

es uno de los mejores y más destacados pedagogos del siglo XX. Nació en 1921 en Recife, Brasil; fue profesor de escuela, creador de ideas y del llamado "Método Paulo Freire". Esta metodología fue utilizada en Brasil en campañas de alfabetización y le acarreó la persecución ideológica, la prisión después del golpe militar de 1964 y un largo exilio.

Con su revolucionario método introdujo a los analfabetos en la complejidad del conocimiento como primer paso para ensanchar el horizonte del mundo, recuperar la dignidad y construir la esperanza. Sus obras, publicadas en gran parte por Siglo XXI Editores, ofrecen ideas claras y rotundas, sencillas y sugerentes, abiertas a todos los lectores. Recibió el título de Doctor Honoris Causa en veintisiete universidades internacionales, entre numerosos reconocimientos, como el Premio UNESCO de Educación para la Paz, en 1986, y el Premio Andrés Bello de la Organización de los Estados Americanos, como Educador de los Continentes. en 1992. Murió en San Pablo en 1997.



paulo freire
**cartas
a quien pretende
enseñar**

edición revisada y corregida



siglo veintiuno editores argentina, s.a.

Guatemala 4824 (C1425BUP), Buenos Aires, Argentina

siglo veintiuno editores, s.a. de c.v.

Cerro del Agua 248, Delegación Coyoacán (04310), D.F., México

siglo veintiuno de españa editores, s.a.

Sector Foresta nº 1, Tres Cantos (28760), Madrid, España

Freire, Paulo

Cartas a quien pretende enseñar – 2ª ed. 3ª reimp.- Buenos Aires :

Siglo Veintiuno Editores, 2010 // 160 p.; 21x14 cm. (Biblioteca Clásica de Siglo Veintiuno)

ISBN 978-987-629-045-6

1. Teoría de la Educación 2. Freire, Paulo - Biografía I. Título
CDD 370.1

Título original: *Professora sim; tia não: cartas a quem ousa ensinar*

© 1993, Olho d'Água

© 1994, Siglo XXI Editores, S.A. de C.V.

© 2002, Siglo Veintiuno Editores S.A.

Diseño de interior: tholón kunst

1ª edición argentina: 2002

2ª edición argentina, revisada: 2008

ISBN: 978-987-629-045-6

Impreso en Artes Gráficas Delsur // Almirante Solier 2450, Avellaneda
en el mes de septiembre de 2010

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina // Made in Argentina

Octava carta

IDENTIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN

Preguntarnos sobre las relaciones entre la identidad cultural –que siempre tiene un elemento de clase social– de los sujetos de la educación y la práctica educativa es algo que se nos impone. Es que la identidad de los sujetos tiene que ver con las cuestiones fundamentales del plan de estudios, tanto el oculto como el explícito, y obviamente con cuestiones de enseñanza y de aprendizaje.

Sin embargo, me parece que analizar la cuestión de la identidad de los sujetos de la educación, educadores y educandos, implica recalcar, desde el comienzo de tal ejercicio, que la identidad cultural, expresión cada vez más usada por nosotros, no puede pretender agotar la totalidad del significado del fenómeno cuyo concepto es la *identidad*. El atributo cultural acrecentado por el restrictivo *de clase* no agota la comprensión del término “identidad”. En el fondo, mujeres y hombres nos hacemos seres especiales y singulares. A través de una larga historia conseguimos desplazar de la *especie* el punto de decisión de mucho de lo que somos y de lo que hacemos individualmente para nosotros mismos, si bien dentro del engranaje social sin el cual tampoco seríamos lo que estamos siendo. En el fondo, no somos sólo lo que heredamos ni únicamente lo que adquirimos, sino la relación dinámica y procesal de lo que heredamos y lo que adquirimos.

Hay algo en lo que heredamos que François Jacob¹ destaca en una entrevista de *El Correo de la UNESCO* y que es de la más alta importancia para la comprensión de nuestro tema: “Estamos programados, pero para aprender”, dice Jacob. Y es precisamente porque nos fue posible, gracias a la invención de la *existencia* —algo más que la vida misma y que nosotros creamos con los materiales que la vida nos ofreció—, desplazar de la especie para nosotros el punto de decisión de mucho de lo que estamos y estaremos siendo. Y más aún, porque con la invención social del lenguaje, lado a lado con la operación sobre el mundo, prolongamos el mundo natural, que no hicimos, en uno cultural e histórico, que es producto nuestro, nos volvimos animales permanentemente *inscritos* en el proceso de aprender y de buscar, proceso que sólo se hace posible en la medida en que “no podemos vivir a no ser en función del mañana”.²

Aprender y buscar, a los que necesariamente se juntan enseñar y conocer, que por su parte no pueden prescindir de libertad no sólo como donación sino como algo indispensable y necesario, como un *sine qua non* por el que debemos luchar permanentemente, forman parte de nuestra manera de estar siendo en el mundo. Y es justamente porque estamos programados pero no determinados, condicionados pero al mismo tiempo conscientes del condicionamiento, que nos hacemos aptos para luchar por la libertad como proceso y no como meta. Por eso también es que el hecho de que “cada ser —dice Jacob— contiene en sus cromosomas todo su propio futuro” no significa de ninguna manera que nuestra *libertad* se ahogue o se sumerja en las estructuras hereditarias, como si ellas fuesen el lugar indicado para la desaparición de nuestra posibilidad de vivirla.

Condicionados, programados pero no determinados, nos movemos con un mínimo de libertad del que disponemos en el marco cultural para ampliarlo. De esta manera, a través de la

1 *Le Courrier de l'UNESCO*, op. cit.

2 *Id.*

educación como expresión también cultural podemos “explorar más o menos las posibilidades inscritas en los cromosomas”.³

Queda clara la importancia de la identidad de cada uno de nosotros como sujeto, ya sea como educador o educando, en la práctica educativa. También la importancia de la identidad entendida en esta relación contradictoria que somos nosotros mismos entre lo que heredamos y lo que adquirimos, relación contradictoria en la que a veces lo que adquirimos en nuestras experiencias sociales, culturales, de clase, ideológicas, interfiere vigorosamente a través del poder de los intereses, de las emociones, de los sentimientos, de los deseos, de lo que se viene llamando “la fuerza del corazón”, en la estructura hereditaria. Por eso mismo es que no somos ni una cosa ni la otra. Repitamos: ni sólo lo innato ni tampoco únicamente lo adquirido.

La llamada “Fuerza de la sangre”, para utilizar una expresión popular, existe, pero no es determinante. Con la presencia de lo cultural, ella sola no lo explica todo.

En el fondo, la libertad como hazaña creadora de los seres humanos, como aventura, como experiencia de riesgo y de creación, tiene mucho que ver con la relación entre lo que heredamos y lo que adquirimos.

Las interdicciones a nuestra libertad son resultado mucho más de las estructuras sociales, políticas, económicas, culturales, históricas, ideológicas, que de las estructuras hereditarias. No podemos tener dudas sobre el poder de la *herencia* cultural, sobre cómo nos conforma y nos obstaculiza para ser. Pero el hecho de ser programados, condicionados y conscientes del condicionamiento, y no determinados, es lo que hace posible superar la fuerza de las herencias culturales. La transformación del mundo material, de las estructuras materiales, a la que debe agregarse simultáneamente un esfuerzo crítico educativo, es el camino para la superación, jamás mecánica, de esta herencia.

Lo que no es posible, sin embargo, en este esfuerzo por la superación de ciertas herencias culturales, que repitiéndose de generación en generación a veces dan la impresión de petrificarse, es dejar de considerar su existencia. Es muy cierto que los cambios infraestructurales a veces alteran rápidamente las formas de ser y de pensar que perduraban desde hace mucho tiempo. Por otro lado, el reconocer la existencia de las herencias culturales debe implicar el respeto hacia éstas, respeto que de ninguna manera significa nuestra adecuación a ellas. Nuestro reconocimiento y nuestro respeto, sin embargo, son condiciones fundamentales para el esfuerzo por el cambio. Por otro lado, es preciso que seamos bien claros con relación a algo que es evidente: esas herencias culturales tienen un innegable corte de clase social. Es en ellas donde se van constituyendo muchos aspectos de nuestra identidad, que por eso mismo está marcada por la clase a la que pertenecemos.

Pensemos un poco en la identidad cultural de los educandos y en el respeto necesario que le debemos en nuestra práctica educativa. Creo que el primer paso a dar en dirección a ese respeto es el reconocimiento de nuestra identidad, el reconocimiento de lo que estamos siendo en la actividad práctica en la que nos experimentamos. Es en la práctica de hacer las cosas de una cierta manera, de pensar, de hablar un cierto lenguaje (como por ejemplo: “la canción *de* que te hablé” y no “la canción *que* te hablé”, sin la preposición *de* rigiendo al pronombre *que*), es en la práctica de hacer, de hablar, de pensar, de tener ciertos gustos, ciertos hábitos, donde acabo por reconocirme de cierta forma, coincidente con otra gente como yo. Esa otra gente tiene un corte de clase idéntico o próximo al mío. Es en la práctica de experimentar las diferencias donde nos descubrimos como *yo* y como *tú*. En rigor, siempre es el otro, en cuanto tú, el que me constituye como yo en la medida en que *yo*, como *tú* de otro, lo constituyo como yo.

Es una fuerte tendencia nuestra la que nos empuja a afirmar que lo diferente de nosotros es inferior. Partimos de la idea de que nuestra forma de estar siendo no sólo es buena sino que es

mejor que la de los otros, diferentes de nosotros. Esto es la intolerancia. Es el gusto irresistible de oponerse a las diferencias.

Sin embargo la clase dominante, debido a su propio poder de perfilar a la clase dominada, en una primera instancia rechaza la diferencia, en segundo lugar no piensa quedar igual al diferente, y en tercer lugar tampoco tiene la intención de que el diferente quede igual a ella. Lo que ella pretende es admitir y remarcar en la práctica la inferioridad de los dominados al mantener las diferencias y las distancias.

Uno de los desafíos para los educadores y las educadoras progresistas, en coherencia con su opción, es no sentirse ni proceder como si fuesen seres inferiores a los educandos de las clases dominantes de la red privada que, arrogantes, maltratan y menosprecian al maestro de clase media. Pero tampoco, por el contrario, sentirse superiores, en la red pública, a los educandos de las favelas, a los niños y las niñas populares, a los niños sin comodidades, que no comen bien, que no “visten bonito”, que no “hablan correctamente”, que hablan con otra sintaxis, con otra semántica y con otra prosodia.

Lo que se le plantea en ambos casos a la educadora progresista y coherente es en primer término no asumir una posición agresiva hacia quien simplemente responde, y en segundo lugar tampoco dejarse tentar por la hipótesis de que los niños, pobres, son naturalmente incapaces. Ni una posición de revancha ni de sumisión en el primer caso, ni una actitud paternalista o de desprecio hacia los niños de las clases populares en el segundo, sino la de quien asume su responsable autoridad de educadora.

El punto inicial hacia esta práctica comprensiva es saber y estar convencida de que la educación es a su vez una práctica política. Por eso es que repetimos: la educadora es *política*. En consecuencia, se hace imperioso que la educadora sea coherente con su opción, que es política. Y a continuación, que la educadora sea cada vez más competente desde el punto de vista científico, lo que la hace saber lo importante que es conocer el mundo concreto en que viven sus alumnos. La cultura en la que se encuentra en acción

su lenguaje, su sintaxis, su semántica, su prosodia, en la que se vienen formando ciertos hábitos, ciertos gustos, ciertas creencias, ciertos miedos, ciertos deseos no necesariamente fáciles de aceptar por el mundo concreto de la maestra.

El trabajo formativo, docente, es inviable en un contexto que se piense teórico, pero que al mismo tiempo tienda a permanecer alejado e indiferente con respecto al *contexto concreto* del mundo inmediato de la acción y de la sensibilidad de los educandos.

Crear posible la realización de un trabajo en el que el *contexto teórico* se separa de tal modo de la experiencia de los educandos en su *contexto concreto* sólo es concebible para quien juzga que la enseñanza de los contenidos se hace con indiferencia e independencia frente a lo que los educandos ya saben a partir de sus experiencias anteriores a la escuela. Creer posible esta posición no es para quien rechaza con razón esa dicotomía insustentable entre *contexto concreto* y *contexto teórico*.

La enseñanza de los contenidos no puede ser hecha de manera vanguardista como si fueran *cosas*, saberes que se pueden sobreponer o yuxtaponer al cuerpo consciente de los educandos —a no ser en forma autoritaria—. Enseñar, aprender y conocer no tienen nada que ver con esa práctica mecanicista.

Las educadoras precisan saber lo que sucede en el mundo de los niños con los que trabajan, el universo de sus sueños, el lenguaje con que se defienden, con maña, de la agresividad de su mundo. Lo que saben y cómo lo saben fuera de la escuela.

Hace dos o tres años, dos profesores de la Universidad de Campinas, el físico Carlos Arguelo y el matemático Eduardo Sebastiani Ferreira, participaron en un encuentro universitario en Paraná en el que se discutió la enseñanza de la matemática y de la ciencia en general. Al regresar al hotel luego de la primera mañana de actividades encontraron a un grupo de niños remontando cometas en un campo abandonado. Se aproximaron a los niños y comenzaron a conversar.

“¿Cuántos metros de cuerda acostumbras soltar para remontar tu cometa?”, preguntó Sebastiani.

“Más o menos cincuenta metros”, dijo un niño llamado Gelson.

“¿Y cómo calculas para saber que sueltas más o menos cincuenta metros de cuerda?”, indaga Sebastiani.

“Cada tanto, más o menos cada dos metros, le hago un nudo a la cuerda. Cuando la cuerda está corriendo en mi mano voy contando los nudos y entonces sé cuántos metros de cuerda suelta tengo.”

“¿Y a qué altura crees que está la cometa ahora?”, preguntó el matemático.

“Cuarenta metros”, dijo el niño.

“¿Cómo los calculaste?”

“Por la cantidad de cuerda que he soltado y la barriga que ésta ha hecho.”

“Podríamos calcular este problema basados en la trigonometría o por semejanza de triángulos”, dijo Sebastiani.

Sin embargo el niño dijo: “Si la cometa estuviese alta, bien arriba de mi cabeza, estaría a los mismos metros de altura que los que yo solté de cuerda, pero como está inclinada, lejos de mi cabeza, está a menos metros de altura que los que yo solté de cuerda”.

“Aquí hubo un razonamiento de grados”, dijo Sebastiani.

A continuación Arguelo pregunta al niño sobre la construcción del molinete y Gelson le responde haciendo uso de las cuatro operaciones fundamentales. Irónicamente, concluye el físico, Gelson (tan gente como Gelson, digo yo) había sido reprobado en matemática en la escuela. Nada de lo que él sabía tenía valor para la escuela porque lo había aprendido con su experiencia, en lo concreto de su contexto. Él no hablaba de su saber con el lenguaje formal y de buenos modales, mecánicamente memorizado, que la escuela reconoce como el único legítimo.

Una situación peor se da en el dominio del lenguaje, en el que casi nunca se respetan la sintaxis, la ortografía, la semántica y la prosodia de clase de los niños populares.

Jamás he dicho ni sugerido que los niños de las clases populares no deban aprender el llamado “modelo culto” de la lengua

portuguesa en el Brasil, como a veces se afirma. Lo que sí he dicho es que los problemas del lenguaje siempre abarcan cuestiones ideológicas y, con ellas, cuestiones de poder. Por ejemplo, si hay un “modelo culto” es porque hay otro que es considerado inculto. ¿Y quién perfiló el inculto como tal? En realidad, lo que he dicho, y por lo que peleo, es que se les enseñe a los niños y a las niñas de clases populares el modelo culto, pero que al hacerlo se destaque:

- a] que su lenguaje es tan rico y tan bonito como el de los que hablan el modelo culto, razón por la cual no tienen por qué avergonzarse de cómo hablan;
- b] que aun así es fundamental que aprendan la sintaxis y la prosodia *dominante* para que:
 - 1] disminuyan sus desventajas en la lucha por la vida;
 - 2] ganen un instrumento fundamental para la lucha necesaria contra las injusticias y las discriminaciones de las que son blanco.

Es pensando y actuando así como me siento coherente con mi opción progresista, antielitista. No soy de los que estuvieron en contra de Lula para la presidencia de la república porque sostenían que el decía “menos verdad” y votaron a Collor, con tanta verdad de menos.

Concluyendo, la escuela democrática no debe tan sólo estar abierta permanentemente a la realidad contextual de sus alumnos para comprenderlos mejor, para ejercer mejor su actividad docente, sino también estar dispuesta a aprender de sus relaciones con el contexto concreto. De ahí viene la necesidad de, profesándose democrática, ser realmente humilde, para poder reconocerse aprendiendo muchas veces con quien ni siquiera se ha escolarizado.

La escuela democrática que precisamos no es aquella en la que sólo el maestro enseña, en la que el alumno sólo aprende y el director es el mandante todopoderoso.

Selección de Términos Críticos para las Ciencias de la Educación

Presentación

El presente apartado contiene un conjunto de definiciones conceptuales que son consideradas centrales para la inmersión al estudio de las Ciencias Sociales en general y de las Ciencias de la Educación en particular.

Glosario

C

- Capitalismo

Sistema de producción, flexible, cuyo éxito radica en hacer crecer los niveles de productividad. Lo que explica el crecimiento de la productividad del capitalismo es un cambio en las relaciones sociales, en particular, las relaciones de propiedad. En las sociedades precapitalistas los productores tenían acceso directo a sus medios de subsistencia: tierra para cultivar y para habitar. En esas condiciones la supervivencia no dependía sistemáticamente de cuán eficiente fuera el proceso de producción propio. Trabajar lo suficientemente duro como para obtener los recursos necesarios para vivir era todo lo que se necesitaba. Con el capitalismo esto cambia. Los agentes económicos están ahora separados por los medios de subsistencia y, para asegurarse los bienes que necesitan para subsistir ahora tienen que dirigirse hacia el mercado. Aunque los mercados habían existido por miles de años, con el capitalismo los agentes económicos debieron aumentar su producción. La producción, por lo tanto, se orientó hacia el mercado: uno tenía que vender productos para conseguir dinero, necesario para comprar bienes de subsistencia. la competitividad entre en escena dado que la gente ahora dependía de vender sus productos en el mercado para poder subsistir. (Srnicek,2021)

Una de las consecuencias es que demanda un cambio tecnológico constante. los capitalistas se ven incentivados a transformar continuamente el proceso laboral. Los cambios tecnológicos permiten ampliar la producción de un producto, por lo tanto puedo acumular, bajar los costos y especular según la demanda del producto de su precio en el mercado. El trabajador bajo este sistema intercambia su fuerza de trabajo y su tiempo de vida por dinero. En términos marxistas, el trabajador se encuentra alienado, es decir, es ajeno a su destino ya que solo puede trabajar para lograr subsistir, de allí que las ciencias sociales han generado vastas

investigaciones sobre las consecuencias en la vida cotidiana de las personas dada la explotación constante de este sistema.

- **Capital cultural**

Así como Marx (1867) definió el concepto de capital con vistas a señalar el volumen de recursos acumulados por la clase de empresarios capitalistas a costa de la extracción de la plusvalía proporcionada por los trabajadores, Pierre Bourdieu (1979) extendió esa idea de acumulación primitiva, en los planos material y financiero, a aquellas especies de recursos aparentemente menos tangibles acumulados por los integrantes individuales y por los núcleos asociativos (familias, corporaciones, etcétera) de los grupos sociales jerárquicamente constituidos en una formación histórica determinada.

La idea misma de Capital Cultural —esto es, de un patrimonio de recursos y «cartas de triunfo» que no se confunde ni tampoco se reduce a otras modalidades de moneda social corriente, como la propiedad económica, el poder político o la red de relaciones sociales- tiene que ver, por un lado, con un conjunto articulado de transformaciones estructurales recientes en las sociedades contemporáneas y, por el otro, con hallazgos analíticos y conceptuales significativos, derivados de las principales contribuciones teóricas y analíticas en el ámbito de la sociología de la cultura, en especial, en las vertientes de las tradiciones alemana (Weber, Simmel, Elias, etcétera) y francesa (Bourdieu) el capital cultural remite a una modalidad bastante diferenciada y multifacética de aprendizaje y entrenamiento, que implica el dominio de perfeccionadas habilidades técnicas para el manejo de lenguajes, tecnologías, sistemas de información y repertorios.

Éste se apoya, entonces, y de modo más apremiante e ineludible, en formas institucionalizadas de acreditación escolar y paraescolar, es decir, en la posesión de habilidades y competencias indispensables tanto para el goce de repertorios expresivos y creativos - filosofía, literatura, artes, por ejemplo- como para la inserción en corporaciones de trabajadores especializados en diversos ramos ocupacionales, donde se reclutan segmentos mayoritarios de una alta clase media no económica, cuyos sectores mejor provistos disponen de un elevado nivel de renta, de pautas de consumo refinadas, y cuya principal carta en la competencia social es por cierto la dotación de un capital cultural apreciable.

El capital escolar constituye la forma más palpable e institucionalizada de capital cultural, y propicia en sus poseedores el acceso preferencial a ciertas ocupaciones o posiciones profesionales exclusivas, que tienden a reproducirse en circuito cerrado, en medio de un sistema de virtual monopolio. Dado que esta modalidad de capital cultural es por cierto más

fácilmente convertible en créditos institucionales visibles -títulos, diplomas, formas de nominación y tratamiento, etcétera-, el capital escolar revela el estadio en que se encuentra el proceso de institucionalización de esa modalidad algo «inmaterial» e «inefable» de patrimonio que viene a ser el manejo de códigos, lenguajes y competencias de los repertorios expresivos más exclusivos y valorados en circulación en nuestras sociedades.

- **Clase:**

Toda agrupación de individuos en una sociedad caracterizada por su papel en el sistema de producción.

Desde el punto de vista marxista, las clases sociales se han conformado históricamente a partir del momento en que apareció la división del trabajo y la propiedad privada. La tensión entre propietarios y no propietarios, o dominadores y fuerza productiva, da origen a la lucha de clases.

- **Cultura**

Al hablar de cultura, la mayoría de los autores contemporáneos se refieren a ella como un repertorio histórico estructurado, un conjunto de estilos, habilidades y esquemas, que incorporados en los sujetos son utilizados para organizar sus prácticas, tanto individuales como colectivas. Durante mucho tiempo la definición de lo que el término cultura incluía o excluía (símbolos, valores, códigos). Para Geertz (2000) la cultura es un conjunto de significados en el que los seres se hallan suspendidos, entramados. Ser humano es, para Geertz (2000), tener cultura, no porque esta constituya un depósito de saberes más o menos elaborados, sino porque los símbolos que la constituyen son el prerrequisito para la existencia biológica, psicológica y social de los humanos. Para este autor, los símbolos no son mera “expresión” sino que estructuran el comportamiento, lo constituyen como tal: patrones culturales (sistemas organizados en símbolos significativos) dirigen el comportamiento humano como una suerte de “mecanismo de control”.

D

- **Dispositivo**

Agamben (2014) establece que podrá llamarse dispositivo literalmente a cualquier cosa que de algún modo tenga la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los individuos. No solo las prisiones, los manicomios, el Panóptico, las escuelas, las fábricas, las disciplinas,

etc., cuya conexión con el poder de algún modo es evidente, sino también [...] las computadoras y los teléfonos celulares. Al enorme crecimiento de dispositivos en nuestra época, le corresponde una enorme proliferación de procesos de subjetivación.

E

- Economía

Ciencia Social que estudia la forma de administrar los recursos disponibles para satisfacer las necesidades humanas. Analiza el comportamiento, las decisiones y las acciones humanas, es decir, estudia cómo las personas, instituciones y gobiernos toman decisiones relacionadas con la producción, distribución y consumo.

- Estado

Organización política que está constituida por al menos tres elementos: una población, un territorio y un gobierno. Asimismo, el Estado goza de autonomía interna y soberanía, estando esta última en manos de su pueblo.

El Estado expresa en todos los casos el conjunto de relaciones económicas, sociales y, especialmente, de poder que se dan en una sociedad. En cuanto a sus características específicas, la particularidad del Estado en los países latinoamericanos se vincula en medida importante con el modo en que el capitalismo, como formación económica y social, se establece en cada país. Esto significa tener en cuenta tanto la forma de su implantación como “modo de producción”, como el tipo de relaciones sociales a que da lugar en el conjunto de la sociedad (Faletto, 2009). Desde las teorizaciones actuales se plantea al Estado como una unidad compacta que constituye el eje ordenador de las otras esferas de la vida social, mientras que la segunda concibe al Estado como una parte más de un sistema (que incluye la economía, la cultura, las nuevas tecnologías, así como a las nuevas formas de organizaciones humanas e institucionales) que afecta de manera permanente su autodescripción y radio de acción.

- Estructura

La palabra *estructura* se refiere a la disposición y distribución de las partes de un todo, cuyo orden y relación entre sí permiten el funcionamiento de un determinado sistema.

Proviene del latín *structus*, que quiere decir 'construido', y la partícula *ura*, que quiere decir 'resultado' o 'actividad'. En una estructura, cada elemento tiene una función específica y una correlación con los demás elementos que componen la estructura. Eso hace posible que el

sistema sea eficaz en su propósito. Por lo tanto, una estructura está diseñada para cumplir una función.

Las notas decisivas de un modelo estructural, Según Lévi Strauss (1908) así concebido eran el carácter sistemático que poseía la conexión de los elementos comprendidos en él (si un elemento se modifica, se modifican los restantes) y la pertenencia del modelo a un grupo de transformaciones.

G

- Género

La conceptualización teórica y política del término «género» y el desmontaje crítico de sus vínculos significantes con la categoría «sexo» representan la mayor conquista del feminismo contemporáneo, que ha utilizado dicho término para instalar la problemática de la desigualdad sexual en varios escenarios de intervención social, de lucha ciudadana y de producción académica e intelectual. La palabra «género» -etimológicamente derivada del verbo latino *generare* (engendrar) y del prefijo latino *gener* (raza, clase)- cruza, La teorización feminista del género recoge esta segunda dimensión al mostrar cómo este concepto regulador de las identificaciones genéricas le otorga significado a la identidad y la diferencia sexuales de acuerdo con un determinado sistema de clasificación simbólica. Es decir que el género designa lo clasificado («hombre» o «mujer»), pero apela también y sobre todo al sistema general de identidad sexual que organiza tal clasificación con sus funciones normativas y prescriptivas. Al argumentar que «género» es tanto la categoría («masculino», «femenino») como el sistema que organiza la diferencia sexual, el feminismo insiste en el carácter relacional de las identidades de género, que deben, por lo tanto, ser leídas interactivamente.

El concepto de género se ha convertido en el operador estratégico del modo en que el feminismo (1) demuestra que las identificaciones sexuales no pueden reducirse a las propiedades anatómicas o biológicas de los cuerpos de origen de los sujetos designados como «hombres» y «mujeres» ni a los roles socialmente programados en función de estas asignaciones, sino que deben entenderse como producto de las complejas tramas de representación y poder (derivadas de la codificación jerárquica de la división masculino-femenino) que se imprimen en los cuerpos sexuados atravesando los discursos simbólicos de la cultura, y (2) cuestiona la naturalización de lo femenino, en una esencia sexual o en la representación universal de la Mujer que lo sujeta a un contenido-de-identidad homogéneo e invariable, para insistir, en cambio, en los múltiples procesos sociales y en las mediaciones culturales que se intersecan en la relación entre categoría sexual e identidad de género.

- **Gobierno**

Conjunto de individuos e instituciones que están a cargo de la administración y dirección de un Estado y es uno de sus elementos constitutivos, junto a la población y el territorio. Cada Estado debe poseer un gobierno que lo administre y garantice que mantenga su soberanía y autonomía, además de representarlo ante otros Estados.

- **Globalización**

Entre las implicaciones de la globalización hay un último aspecto que merece destacarse; se trata de una dimensión que afecta directamente el universo de la cultura. El proceso de mundialización incide sobre la propia noción de espacio. En la historia de las sociedades humanas la cultura siempre estuvo, de alguna manera, enraizada en el medio físico que la contenía. La tribu, la ciudad-estado, la civilización, la nación, son áreas geográficas con fronteras bien delimitadas. Dentro de ellas se manifiestan las identidades culturales de cada pueblo. Se instaura así la existencia de un «nosotros », fuente permanente de referencia, que se contrapone a un «ellos», situado fuera de sus fronteras. El espacio se torna el lugar de materialización de las culturas. En este sentido, el planeta estaría compuesto por un conjunto diferenciado de sociedades particulares. Cada unidad ecológica corresponde a un «pueblo». Con sus costumbres, sus vestimentas, sus creencias, sus maneras de trabajar el suelo, su modo de vida, éste se enraíza en el ámbito de su fijación.

La globalización rompe (pero sin anular) esta relación entre cultura y espacio físico. Por eso el concepto de desterritorialización es una herramienta cada vez más utilizada para aprehender la realidad actual. Desenraizamiento que se desdobra en el plano de la producción (la fábrica global), de la tecnología (medios de comunicación- comunicación de masas) y de la cultura (imaginarios colectivos transnacionales). La desterritorialización de los bienes culturales (filmes, música popular, historietas, etcétera) y de los productos (vestimenta, aparatos electrodomésticos, televisores, etcétera) constituye un buen ejemplo de ello. Consumidos en el mercado global, estos últimos se alejan de sus raíces anteriores. Automóviles Ford, motos Honda, televisores Philips, camisas Benetton, cosméticos Revlon, ropa Dior, son todos objetos que se hallan distantes de cualquier enraizamiento nacional o regional. Las transformaciones ocurridas en el universo de la técnica agudizan esta tendencia de «desencaje». Las tecnologías comunicacionales cambian nuestra concepción de proximidad y distancia, de familiaridad y extrañamiento.

H

- Hegemonía

La hegemonía, consiste en el logro y mantenimiento del consenso activo de las clases subordinadas en pos de un proyecto burgués, centros de poder (económico, mediático, político, militar, etc.).

Del término griego *hegemon* («el que marcha a la cabeza»), su uso en dicho sentido, ya en la época moderna, fue legitimado por los teóricos de la Razón de Estado. Así ingresó el concepto en la teoría política. Antonio Gramsci quien en sus Cuadernos de la cárcel más ha contribuido a la difusión del término, al punto de colocarlo como eje de sus indagaciones teóricas, el mismo había sido ya utilizado, aunque con significados diversos, en las discusiones en el interior de la socialdemocracia rusa a principios del siglo XX. Hacia mediados de la década de 1920, el término «hegemonía» era utilizado por el pensamiento marxista para designar: (1) la dirección de la clase obrera en la revolución burguesa (el caso de la Revolución Rusa de 1905); (2) la dirección de la clase obrera sobre sus aliados -en especial los campesinos pobres- en el proceso de conquista del poder; (3) la dirección de la clase obrera, luego de la toma del poder, sobre la sociedad en su conjunto (la dictadura del proletariado como eje de una alianza obrero-campesina) El rasgo principal de la contribución gramsciana es haber hecho trascender el concepto más allá de los estrechos límites en que se movía, para ubicarlo en un marco mucho más universal para la teoría política contemporánea. A partir de los aportes de Gramsci, la palabra «hegemonía» comenzará a funcionar como un instrumento de análisis para las ciencias sociales en un rango que va desde la ciencia política y la sociología histórica hasta la teoría de la cultura y el estudio de los procesos de socialización y de constitución de ideologías. Así, para Gramsci, la supremacía de un grupo social se expresa de dos modos: como dominio y como dirección intelectual y moral, como dominante de los grupos adversarios y dirigente de los grupos aliados, en una primera distinción conceptual entre dominación y dirección como componentes de la hegemonía. La sociedad civil en Gramsci supone una trama institucional formada por la familia, la escuela, los medios de comunicación o las iglesias, mecanismos que socializan a la población en los valores dominantes y que por tanto contribuyen a la elaboración de consenso de forma más perdurable que la que emana de la violencia monopolizada por la sociedad política. Una hegemonía es siempre un proceso compuesto de experiencias, relaciones y actos y no se produce de modo pasivo: es permanentemente desafiada y resistida por otras presiones que constituyen los momentos

contrahegemónicos o de hegemonías alternativas. Si la hegemonía, por definición, siempre es dominante, jamás lo es de un modo total o exclusivo.

I

- Ideología

Es un pensamiento socialmente condicionado que no se conoce como tal. Esta es una definición tan buena como cualquier otra para iniciar un examen de una de las nociones más difíciles y escurridizas del pensamiento social. Cuando Destutt de Tracy dio comienzo, hace exactamente dos siglos, a su tentativa de fundar una «ciencia de las ideas», el término ideología designaba ese nuevo campo de conocimiento. Más tarde se instalaría una tendencia al deslizamiento del significado del término, que cada vez más se aplicaría a su objeto de estudio, las ideas, entendidas en su relación con la sociedad en la que éstas tienen lugar. El problema se impuso claramente en el siglo XVIII, en el combate de los iluministas contra el pensamiento deformado por el filtro de los intereses contrarios a las Luces. Se había dado el paso decisivo al establecerse un vínculo claro entre ideas y condiciones sociales. Considerada como un sistema de ideas y valores socialmente determinado. Se refiere a un tipo de conciencia social y de clase, en el cual los signos ideológicos conforman el ambiente ideológico, que constituye la conciencia social de una comunidad, compartida y aprendida.

En el siglo XIX fueron Carlos Marx (1818-1883) y Federico Engels (1820-1895), quienes asumieron el concepto de ideología en un doble carácter: como “formas de conciencia” o conjunto de representaciones o ideas, en general, así como “falsa conciencia” en particular. Desde la perspectiva de Marx, la ideología es una forma frustrada de conciencia social, pues no alcanza a realizar aquello que es propio de la conciencia. Esta es una relación reflexiva, que conoce el mundo y sabe que conoce.

La ideología es falsa conciencia porque se relaciona más consigo misma, con los textos que engendra, que con el mundo. Es doblemente falsa, porque no manifiesta la verdad sobre el mundo y porque se presenta como capaz de hacerlo. Esa doble falsedad opera una inversión de la relación de las ideas con el mundo. La inversión de la inversión que pueda corregir esto sólo puede ocurrir mediante una forma social de conciencia capaz de captar como productos las ideas y los textos en que ellas se manifiestan (siempre que se considere que los productos suelen esconder esa doble condición) y, sobre todo, el modo como se producen.

- Institución

Son "asociaciones" que se forman a partir de su propia dinámica, en las que cada miembro cumple un rol diferente y todos se rigen por unas normas derivadas de la costumbre y la propia naturaleza de las relaciones humanas. Por ejemplo, la familia, la escuela.

El Establecimiento, con su Organización, sería el escenario concreto donde la institución toma cuerpo. La escuela como institución, configuración de representaciones, se materializa en la "Institución- Establecimiento". No toda institución tiene un establecimiento como forma de concretización específica. Hay formaciones sociales y culturales instituidas que no se realizan en un establecimiento, ni tienen expresión jurídica o normativa explícita; en el ámbito educativo es difícil encontrarlas, más aún después del proceso de escolarización de la sociedad. El establecimiento, las prácticas cotidianas y las representaciones mentales del individuo serían las instancias más singulares de "concretización" de las instituciones, así como las hemos caracterizado: configuración de representaciones (ideas), significaciones, normas (Garay. 2000).

Una institución es, en realidad, un producto instituido. Ha estado precedida de un proceso de constitución al que llamamos *institucionalización*. Suponemos que ha tenido un momento de origen, difícil de establecer con certeza. Generalmente esta génesis es reinventada desde el presente. En este sentido, los procesos instituidos estructuran las normas y supuestos de una institución y los procesos instituidos dan paso a nuevas prácticas tendientes a modificar la estructura institucional.

- **Imaginario Social**

Para Castoriadis(1997), el imaginario es un fenómeno tanto individual como colectivo, puede comprenderse como un *patrimonio representativo*, esto es, "como el conjunto de imágenes mentales acumuladas por el individuo en el curso de su socialización" (Dittus, 2006, p. 167) desde su imaginación, el ser humano se construye una especie de *filtros socialmente reconocidos*, en marcos culturales y momentos históricos específicos.

M

- **Medios de Comunicación**

Desde una perspectiva histórica, los medios de comunicación de masas se presentan atrapados entre dos lógicas diferentes que los anteceden y los suceden -o al menos comienzan a convivir con ellos- y se relacionan con un tipo de sociedad característica del siglo XX.

Los antecedentes de estos medios, cuyos exponentes más característicos son la radio y la televisión. Por otro lado, las transformaciones técnicas que afectan el paisaje urbano, los transportes, la comunicación a distancia, la reproducción de imágenes y la prensa misma, también pueden ser consideradas como una trayectoria que conduce a la instalación de los mass media. Desde mediados del siglo XIX, con la proliferación de imágenes fotográficas, hasta la instalación de los primeros servicios públicos de televisión a finales de 1930. Además del modo -público o privado, comercial o estatal- que caracterizó el funcionamiento de la radio y la televisión en los distintos países, ambas comparten dos rasgos que definieron la constitución de un tipo de medio totalmente novedoso y característico de la sociedad de masas: la unidireccionalidad y centralización de los mensajes homogeneizantes, y la invención de una programación continua. Por otra parte, los medios de comunicación de masas no sólo afectaron las formas de socialización, sino que también produjeron cambios fundamentales en los modos de representación y percepción, al alterar la relación y la jerarquía de los sentidos implicados. Si la escritura alfabética ha sido considerada como la tecnología de comunicación que habilitó un tipo de razonamiento indispensable para la consecución del pensamiento analítico -valorado por la cultura occidental como la máxima expresión del conocimiento por favorecer el pensamiento crítico a través de una representación lineal, secuencial y fundamentalmente distante del contexto de producción de la palabra-, la fotografía, la publicidad urbana, el cine y la televisión habrían inaugurado una video esfera con implicaciones igualmente determinantes para las formas de percepción humana, pero con resultados diversos desde el punto de vista cognitivo. De esta manera, los medios de comunicación de masas no serían simplemente instrumentos para la transmisión de mensajes, sino que -en tanto tecnologías de comunicación - reestructurar la conciencia humana al alterar las formas de percepción y conocimiento. La computadora y especialmente el hipertexto e Internet alimentaron nuevas hipótesis acerca de la ruptura de la secuencialidad escritural, las relaciones entre escritura, imagen y sonido, la disolución de la figura de autor, así como de la centralización o jerarquización de las relaciones comunicativas. Sin embargo, las mismas características que permiten plantear estos rasgos formales como posibilidades creativas son las que alejan a estas tecnologías del mundo de los mass media. Los medios de comunicación masivos han alterado las relaciones entre política y sociedad, al punto de que aquélla se ha convertido en «videopolítica». En este sentido, los medios han tendido a ocupar espacios reservados a instituciones como la justicia, la política y la educación ante el retiro de éstas de la escena pública.

En sociedades como las de América latina, donde muchas de estas instituciones han tenido un funcionamiento débil, cuando no inexistente, los medios de comunicación masivos han

pasado a ocupar el centro de la vida pública, con el agravante de que sus discursos han tendido a la «privatización» de la escena política, así como a la exhibición espectacular de las vidas privadas.

P

- Poder

Capacidad de un individuo para influir en el comportamiento de otras personas. El término "autoridad" se usa a menudo para designar al poder cuando es percibido como legítimo.

La discusión referida al poder ha girado básicamente en torno a tres cuestiones: a) su naturaleza: ¿se trata de una relación, de una capacidad, de una cosa-cantidad que la sociedad y/o los individuos poseen y también producen?; b) la fuente de poder: ¿es el dinero, la posición político- administrativa, el prestigio, el conocimiento, una variada combinación de estos elementos?; c) el sujeto que lo detenta: ¿el Estado, las personas, las instituciones, grupos o clases sociales?

El poder es, en general, la capacidad de asegurarse el cumplimiento de obligaciones por parte de las unidades de un sistema de organización colectiva, en el cual las obligaciones son legítimas en base a su relevancia para el logro de los objetivos (Parson. 1987). Poulantzas, por su parte, determina que poder será la capacidad de una clase social para realizar sus intereses objetivos específicos.

A su vez, podemos diferenciar diferentes campos donde entra en juego: el económico, el político, el ideológico, mediático, religioso, educativo, que se presentan al mismo tiempo en dos dimensiones: el plano micro y el macro social. Cada uno de estos campos si bien se relacionan entre sí, poseen una cierta autonomía con la cual disputan el poder.

R

- Representaciones Sociales

Moscovici (1979) entiende que las representaciones sociales son una modalidad particular de conocimiento cuya función es la elaboración de comportamientos, por lo tanto, tienen también una “función constitutiva de la realidad” en tanto son representaciones de personas y de cosas. Formarse una representación de algo o de alguien implica la referencia a un sistema de valores, ideas y prácticas que proporcionan a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material, proveyendo códigos para denominar y clasificar los múltiples

aspectos de su mundo y de su historia individual y colectiva dando lugar a los intercambios y comunicaciones sociales.

S

- **Sistema Educativo**

Es el conjunto organizado de servicios y acciones educativas llevados a cabo por el Estado (nacional, provincial o municipal) o reconocidos y supervisados por él a través de los Ministerios de Educación (u organismos equivalentes) en función de una normativa nacional, provincial o municipal.

- **Sociedad**

Estructura compuesta por un conjunto de individuos que conviven en un mismo territorio bajo un determinado esquema de organización, compartiendo además lazos económicos, políticos y culturales.

Referencias Bibliográficas

- Agamben, G. (2014). *¿Qué es un dispositivo? Seguido de El Amigo y La Iglesia y El Reino*. (1ª ed). Adriana Hidalgo.
- Altamirano, C (director) (2002). *Términos de sociología de la cultura*. Buenos Aires. Paidós
- Balman, Z (1991). *Modernity and Ambivalence*. Cambridge. Polity Press.
- Bonantini, C, Simonetti, G, Turco, D, Lerma, S, Cattaneo, M. y Quiroga, V. (2007). Representaciones, significaciones sociales imaginarias y ciencia: notas para un debate. XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires.
- Bourdieu, P (1979). *La distinction, critique sociale du jugement*. París, Minuit.
- Castoriadis, C (1997). *El Imaginario Social Instituyente*. Zona Erógena. N° 35.
- Flichy, P (1993). *Una historia de la comunicación moderna. Espacio público y vida privada*, México.
- Garcia, G (2019). Aproximaciones al concepto de imaginario social. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, vol. 19, núm. 37. Universidad Sergio Arboleda.
- Garay, L (2009). *Análisis Institucional de la Educación y sus organizaciones*. Documento de información. Escuela de Ciencias de la Educación. UNC.
- Geertz, C (2000). *Available Light. Anthropological. Reflections on Philosophical Topics*, Princeton, Princeton University Press.
- Srnicek, N. (2021). *Capitalismo de las plataformas* (1ª ed). Buenos Aires. Caja Negra.
- Gramsci, A (1978). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Edicol.
- Portantiero, J. (1999). *Los usos de Gramsci*. Buenos Aires. Grijalbo.
- Poulantzas, N. (1980). *Estado, poder y socialismo*. Madrid. Siglo XXI