



Universidad Nacional de Salta
Facultad de Humanidades

CICLO DE INGRESO
UNIVERSITARIO 2019-2020

**PROFESORADO
Y
LICENCIATURA
EN CIENCIAS
DE LA
EDUCACIÓN**



ÍNDICE

Carta de Bienvenida.....	Pág. 1
Derechos y obligaciones de los alumnos.....	Pág. 3
La Educación ayer, hoy y mañana (Gvirtz, Grinberg y Abregú).....	Pág. 5
Los problemas de aprendizaje no existen (Norberto Boggino).....	Pág. 16
La educación en la comunidad primitiva (Anibal Ponce).....	Pág. 23
La educación puerta de la cultura (Jerome Bruner).....	Pág. 34
Pensando sociológicamente (Bauman y May).....	Pág. 40
Orientación y tutoría.....	Pág. 54
Plan de Estudios.....	Pág. 55
Acerca del concepto de formación (Gilles Ferry).....	Pág. 83
Atajos. Saberes Escolares y Estrategias de evasión (Facundo Ortega).....	Pág. 88
Consideraciones en torno al acto de estudiar (Paulo Freire).....	Pág. 95
La experiencia de la lectura (Jorge Larrosa).....	Pág. 98

Salta, 03 de Febrero de 2020

Estimada/ o estudiante:

La Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, les da la más cordial bienvenida a ésta nuestra institución. A partir de hoy, forman parte de una institución de excelencia, comprometida con el desarrollo local- regional y con el presente y futuro de sus estudiantes.

Comenzar una carrera universitaria es un gran desafío, pero no estarán solos en ese proceso, cada uno de nosotros desde sus distintos roles, los acompañaremos para alcanzar la meta tan deseada, que no es solo la obtención de un Título universitario, sino la formación de ciudadanos comprometidos con la sociedad en su conjunto.

Los invitamos a vivir intensamente la cultura universitaria, a gozar de su ambiente de libertad con un gran sentido de la responsabilidad y compromiso con ustedes mismos y sus familias. Crean en sí mismos, mantengan siempre una actitud de curiosidad intelectual y desarrollen el gusto por aprender y descubrir nuevos horizontes.

Vivamos juntos la hermosa aventura del conocimiento y del desarrollo personal- Profesional.

¡Bienvenidos!

Equipo CIU 2020

DERECHOS Y OBLIGACIONES DE LOS ALUMNOS

ARTÍCULO 32°.- *Son derechos de los alumnos:*

- a) Solicitar a la autoridad competente se tomen las medidas necesarias para mantener el nivel de excelencia de la enseñanza teórico –práctica;
- b) Recusar, con causa fundada, a los miembros del Tribunal Examinador. La mecánica de dicha recusación será reglamentada por el Consejo Superior Provisorio;
- c) Solicitar al Profesor de la cátedra la implantación de clases coloquiales, para el análisis crítico y libre discusión de temas específicos de la asignatura;
- d) Tener a su disposición en Bibliotecas, textos y publicaciones actualizadas, en cantidad suficiente, para el correcto y eficiente estudio de las materias;
- e) Exigir el estricto cumplimiento de los horarios de clases teóricas y prácticas establecidas por las autoridades;
- f) Exigir la no superposición de horarios de clases teóricas y prácticas correspondientes a las materias incluidas en el mismo año de la carrera que cursa;
- g) Solicitar a las cátedras se fijen días y horas de consulta, a fin de satisfacer dudas y problemas que pudieran presentárseles;
- h) Ser informados amplia y acabadamente sobre temas de su interés, en la distintas Dependencias de la Universidad;
- i) Ser tratados correcta y respetuosamente por las autoridades, docentes, no docentes y estudiantes de la Universidad;
- j) Requerir a las cátedras que se les dé vista de las evaluaciones escritas y recibir las explicaciones de las causas de las correcciones;
- k) Ser informado, previo a la iniciación del curso, de los reglamentos internos de la cátedra;
- l) Tener oportunidad de recuperar los trabajos prácticos y parciales de conformidad a los reglamentos internos de las cátedras, salvo aquellos que por su naturaleza no justifiquen recuperación;
- m) Contar con todos los elementos materiales y humanos que hagan óptimas las condiciones del proceso enseñanza –aprendizaje y rendimiento académico.

ARTÍCULO 33°.- *Son obligaciones de los alumnos:*

- a) Conocer el Estatuto de la Universidad y los reglamentos vigentes en la misma y en las Facultades;
- b) Cumplir con lo establecido en las normas legales citadas en el inc. a) y en las disposiciones internas de las cátedras;
- c) Observar en el ámbito de la Universidad una conducta digna;

- d) Abstenerse de promover y/o participar en actos que atenten contra el patrimonio de la Universidad;
- e) Observar las indicaciones impartidas por los profesores y auxiliares de la docencia, dirigidas a mantener el orden o evitar actos de indisciplina en las clases teóricas y prácticas, parciales y exámenes finales;
- f) Observar un trato correcto y respetuoso con las autoridades, docentes, no docentes y estudiantes de la Universidad;
- g) Observar estrictamente el cumplimiento de horarios de clases teóricas y prácticas, parciales y exámenes finales, establecidos por las autoridades.

Extraído de Anexo I de la Resolución N° 489/84 REGLAMENTO DE ALUMNOS

Silvina Gvirtz

Silvia Grinberg

Victoria Abregú

LA EDUCACIÓN AYER, HOY Y MAÑANA

El ABC de la Pedagogía

*AIQUE
Educación*

Sivina Gvirtz

La educación ayer, hoy y mañana: el ABC de la pedagogía / Silvina Gvirtz; Victoria Abregú; Silvia Marcela Grinberg- 1ª ed. 2ª reimp. – Buenos Aires : Aique Grupo Editor, 2009.

160 p.; 24 x 18 cm. – (Nueva Carrera Docente)

ISBN 978-987-06-0083-1

1. Didáctica. I. Abregú, Victoria II. Grinberg, Silvia Marcela III. Título

CDD 370.1

Dirección editorial

Diego F. Barros j

Jefatura de Ediciones

Clara Sarcone

Edición

Analía Melgar – Julio Hurrell

Corrección

Cecilia Biagioli

Subjefatura de Gráfica

Victoria Maier

Diagramación

Andy Sfeir

Diseño de tapa

Constanza Di Gregorio

Producción industrial

Pablo Sibione

CAPÍTULO 1

¿Dé qué hablamos cuando hablamos de *educación*?

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 preguntara, 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. En este primer capítulo, nos proponemos, entonces, presentar algunos aspectos básicos para comprender el fenómeno educativo, y revisar algunas definiciones y cuestiones que se han escrito sobre el tema.

¿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, una genealogía: 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, careceríamos 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.

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.

Por ejemplo, en 1799, en los bosques del sur de Francia, a orillas del río Aude, se encontró a un niño de 11 ó 12 años completamente desnudo, que buscaba raíces para alimentarse. Tres cazadores lo atraparon en el momento en que se trepaba a un árbol para escapar de sus captores. Este niño fue llevado a un hogar, al cuidado de una viuda. Se escapó, fue recapturado y conducido a París, a la Escuela Central del Departamento de l'Aveyron para ser estudiado; por eso, se lo conoce como *el salvaje de Aveyron*. Los primeros informes indicaban que este niño se encontraba en un estado muy inferior al de algunos de los animales domésticos de la época. El médico francés, Jean Marc Gaspard Itard, realizó el siguiente diagnóstico:

Sus ojos sin fijeza, sin expresión, erraban vagamente de un objeto a otro sin detenerse nunca en ninguno, tan poco instruidos por otra parte, y tan poco ejercitados en el tacto, que no distinguían un objeto en relieve de un cuerpo dibujado; el órgano del oído, insensible a los ruidos más fuertes como a la música más conmovedora; el de la voz, reducido a un estado completo de mudez y dejando solamente escapar un sonido gutural y uniforme; el olfato,

tan poco cultivado, que recibía con la misma indiferencia el aroma de los perfumes y la exhalación fétida de los desechos que llenaban su cama; por último, el órgano del tacto, restringido a las funciones mecánicas de la aprehensión de los cuerpos (Merani, 1972: 94)¹.

En un principio, quienes lo investigaban creyeron que este niño, abandonado en el bosque por sus padres, era sordomudo y sufría de idiocia. Durante un tiempo, fue tratado como a un incurable. No obstante, Itard reconoció que el problema de este niño era de educación, en la medida en que había sido privado, desde su infancia, de cualquier contacto con los individuos de su especie. A partir de este nuevo diagnóstico, Itard comenzó a trabajar con el niño y llegó a una serie de conclusiones. Aquí transcribimos dos de ellas:

- (...) el hombre es inferior a un gran número de animales en el puro estado de la naturaleza, estado de nulidad y de barbarie que, sin fundamentos, se ha revestido con los colores más seductores; estado en el cual el individuo, privado de las facultades características de su especie, arrastra miserablemente, sin inteligencia, como sin afecciones, una vida precaria y reducida a las solas funciones de la animalidad.
- (...) esta superioridad moral, que se dice es natural del hombre, sólo es el resultado de la civilización que lo eleva por encima de los demás animales con un gran y poderoso móvil. Este móvil es la sensibilidad predominante de su especie (Merani, 1972: 139).

Las reflexiones de Itard muestran que el ser humano no posee una genética que lo diferencie del resto del mundo animal. De hecho, 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.

¹ El texto original de Itard fue publicado en París, en 1801, por la Imprimerie Goujon, y es conocido como *De la educación de un hombre salvaje o de los primeros progresos físicos y morales del joven salvaje de Aveyron*.

Si bien la educación no es el único proceso que permite la supervivencia en los seres humanos², 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.

¿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:

1. 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.
2. La reproducción económica. Para subsistir en el tiempo, una sociedad necesita producir, al menos, lo que consumen sus miembros en alimentación, vestimenta y vivienda.
3. 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 educacionales 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 educacionales 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

² Para la supervivencia, los seres humanos también desarrollamos conductas *instintivas*. Por ejemplo, el mecanismo de succión de los bebés, que les permite alimentarse durante los primeros meses de vida, no es un producto del aprendizaje, sino que se trata de una conducta claramente instintiva, que

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.

Una relación conflictiva: educación y poder

Hemos visto que la educación es un fenómeno socialmente significativo que posibilitan 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 con-

18

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.

Por ejemplo, en la vida diaria de las instituciones escolares, ¿de qué hablamos cuando nos referimos a los *Consejos de Convivencia*?, ¿qué nos preocupa cuando revisamos el sistema de amonestaciones?

Hablamos de *poder*, discutimos acerca de cómo debe ser este en la escuela, consideramos si tiene que ser democrático, es decir, si tiene que estar repartido entre todos, o si, por el contrario, debe ejercerlo una minoría de profesores y directivos. Nos preguntamos si los adolescentes tienen derecho a influir en las decisiones disciplinarias de una institución; es decir, si hay que darles poder a los jóvenes, si deben tener representantes y cuántos. Discutimos si el número de estudiantes del Consejo tiene que ser menor o igual al número de profesores; y todo ello, porque nos importa el poder. Pero también, porque 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. Estas consideraciones, que planteamos en este primer capítulo y que desarrollaremos a lo largo del libro, son esenciales para formar lectores críticos y docentes que sepan que ciertas formas de ejercicio del poder son deseables.

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. Pero dado que estos dispositivos se sustentan sobre principios acerca del orden, de lo válido y de lo legítimo, y de quién es el *dueño* de ese *orden*, esos principios también contienen oposiciones y contradicciones. Cuando un individuo atraviesa el proceso de socializarse en el marco de esos dispositivos, es socializado dentro de un *orden*, y también un *desorden*: esa persona vive inmersa en todas las contradicciones, divisiones y dilemas del poder y, por tanto, ella es un potencial agente de cambios.

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 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 intrageneracionalmente, 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 acarrearba 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.

Los jóvenes y el saber: los límites de concebir la educación como un fenómeno entre generaciones -

Durante mucho tiempo y aún en la actualidad, hay autores que definen la educación, exclusivamente, como una acción ejercida por las generaciones adultas sobre las generaciones jóvenes para que estas últimas incorporen o asimilen el patrimonio cultural.

Esta concepción fue adoptada por Émile Durkheim en *Educación y sociología*, su magistral obra escrita a principios del siglo XX. En ella, define la educación de la siguiente manera:

Los problemas de aprendizaje no existen

Propuestas alternativas desde el pensamiento de la complejidad

Norberto Boggino



La primera es creer que la complejidad conduce a la eliminación de la simplicidad. Por cierto que la complejidad aparece allí donde el pensamiento simplificador falla, pero integra en sí misma todo aquello que pone orden, claridad, distinción, precisión en el conocimiento. Mientras que el pensamiento simplificador desintegra la complejidad de lo real, el pensamiento complejo integra lo más posible los modos simplificadores de pensar, pero rechaza las consecuencias mutilantes, reduccionistas, unidimensionales y finalmente cegadoras de una simplificación que se toma por reflejo de aquello que hubiera de real en la realidad.

La segunda ilusión es la de confundir complejidad con completud.

Ciertamente, la ambición del pensamiento complejo es rendir cuenta de las articulaciones entre dominios disciplinarios quebrados por el pensamiento disgregador (uno de los principales aspectos del pensamiento simplificador); éste aísla lo que separa, y oculta todo lo que religa, interactúa, interfiere. En este sentido el pensamiento complejo aspira al conocimiento multidimensional. Pero sabe, desde el comienzo, que el conocimiento complejo es imposible: uno de los axiomas de la complejidad es la imposibilidad, incluso teórica, de una omni-ciencia.

(...) Así es que el pensamiento complejo está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento.

Esa tensión ha animado toda mi vida. Nunca pude, a lo largo de toda mi vida, resignarme al saber parcelarizado, nunca pude aislar un objeto del estudio de su contexto, de sus antecedentes, de su devenir. He aspirado siempre a un pensamiento multidimensional. Nunca he podido eliminar la contradicción interior. Siempre he sentido que las verdades profundas, antagonistas las unas de las otras, eran para mí complementarias, sin dejar de ser antagonistas. Nunca he querido reducir a la fuerza la incertidumbre y la ambigüedad.

EDGAR MORIN

Subjetividad y aprendizaje

La problemática de la educación conlleva pensar —indefectiblemente— lo humano. No se trata de una fuga a la metafísica, sino de poner en sus justos términos el propósito de la práctica social que —quizás— es la que mayor interés reviste para la reproducción de la cultura. Somos en tanto somos instituidos como sujetos. Nuestra pertenencia al género humano nos vincula con el orden social y cultural, histórico, en el que nos hacemos parte, tomamos un lugar. El transcurrir de la heteronomía a la autonomía sucede con las marcas de la constitución subjetiva, la internalización del orden de la cultura y, consecuentemente, con la naturalización de lo instituido. En el proceso de subjetivación, hay rasgos comunes que están dados por la cultura y, el lenguaje es el soporte de las sedimentaciones colectivas que definen un *nosotros*, la señal de la pertenencia. Aprendemos, entonces, los rasgos de la cultura, los modos de hacer, de nombrar, de significar el mundo. Se trata de una construcción que —siempre— hace presente la alteridad dentro de cada uno; somos en tanto somos en el otro, con el otro. Pero, afortunadamente, no somos un calco de nadie, sino, nosotros mismos. ¿Cómo es posible esta singularidad? Somos todos diferentes aun cuando haya en nosotros la marca ineludible de la cultura que nos hace ser como los otros. Paradoja constitutiva de lo humano: ser uno mismo en tanto somos los otros. En el aprender construimos significaciones que nos son dadas, pero si no nos hacemos cargo de ellas, si no las inauguramos como significaciones propias, enlazadas a nuestro propio universo simbólico, no logramos aquella

constitución. Subjetividad e intersubjetividad son, pues, las dos caras de la moneda de nuestro ser en el mundo.

Cada uno aprende de un modo singular, en un tiempo y espacio particulares, a través de estrategias también singulares. Habrá, luego, un decir acerca del aprender que procurará encontrar regularidades, homogeneidades en los modos de aprender. De hecho, es posible encontrarlas, ya Piaget mostró que, desde los seres unicelulares a los científicos, podían reconocerse *invariantes funcionales* en el modo de relación entre el organismo y el ambiente¹. Sin embargo, la enorme ductilidad de lo humano pone en evidencia una gama amplísima de modos de resolución de problemas.

Este principio de la singularidad es el que subyace en una de las hipótesis centrales de Norberto Boggino en este libro: los problemas de aprendizaje no existen. Lo que sí existe son diferentes modos de constitución subjetiva, hay enorme variabilidad en los tiempos y procesos de construcción de significaciones. En términos de Verón² diríamos que la semiosis social se estructura reticularmente a través de los *juegos* de producción y reconocimiento (de sentidos).

La complejidad

La segunda hipótesis que desarrolla Boggino es la tesis de la complejidad como paradigma para desplegar la mirada sobre el universo y, en particular, sobre el aprendizaje.

El conocimiento procura desentrañar los secretos del universo, poner de manifiesto regularidades, dar sentido a los acontecimientos. La modernidad acuñó un modo particular de conocer. La teoría, cualquiera sea ella, representa al acontecimiento, lo nombra, lo reemplaza a través de formulaciones lingüísticas que sustituyen el acontecimiento, discrimina "objetos", los manipula simbólicamente y, finalmente, procura incidir en el evento que estudia. En esta tensión entre el ser y el decir acerca del ser se verifican múltiples operaciones lógicas y semióticas que luego habrán de tener un estatus propio. Reemplazamos

1. Las invariantes funcionales de las que habla Piaget son la asimilación y la acomodación.

2. Verón, E. (1993) *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Gedisa. México.

la rosa por su nombre y nos apropiamos de aquella; ya no de esa rosa singular sino de todas las rosas³. Los Theoros eran ciudadanos de la antigua Grecia que asistían a las fiestas y oráculos de otras ciudades-estado, llevando ofrendas y regalos, participaban de los acontecimientos que se suscitaban en algunos días y luego volvían a relatar lo vivido. Ellos recibían una encomienda, una embajada llamada Theoría. De allí que la teoría como hoy la conocemos es la re-presentación de la "realidad". Y la representación es siempre escuálida si la comparamos con el acontecimiento, es apenas su sombra. Mefistófeles le dice al estudiante: *La teoría, amigo, es siempre gris y verde el duro árbol de la vida*.

La ciencia pretende encontrar un sentido dentro de un conjunto heteróclito, dinámico y siempre elusivo de aconteceres. El análisis recorta⁴, traza dimensiones, líneas, figuras caprichosas y lo hace con sólo nombrar los "objetos" que pretende encontrar. *Por supuesto, cuando has cortado al ave, abierto su cuerpo, contado sus huesos y sus plumas, reconociendo sus vísceras y, pretender así que la has conocido, has perdido su encanto, su vuelo, su canto*⁵. ¿Cómo es posible, entonces, conocer?

El paradigma de la complejidad, instalado en las postrimerías del pensamiento moderno a través de obras que anticipan lo que luego Derrida, Castoriadis, Morin habrían de elaborar como tesis, procura sortear este punto de vista escotomizador y simplificador que desde Kant se había erigido como criterio de científicidad; en definitiva, como garantía de verdad.

La perspectiva que nos propone el autor invita a traspasar los límites epistemológicos con que hemos aprendido la noción de ciencia, la idea de verdad científica. El título es provocador, audaz. El contenido lo es más aun. Hay conceptos ricos que permiten repensar los hasta aquí llamados *problemas de aprendizaje* y abren un enorme desafío al dispositivo que la sociedad ha diseñado para socializar a nuestros cachorros, la escuela. La función docente consiste en suscitar el aprendizaje⁶,

3. Si (como afirma el griego en el *Cratilo*) / el nombre es arquetipo de la cosa / en las letras de "rosa" está la rosa / y todo el Nilo en la palabra "Nilo". Primera estrofa del poema "El golem", de Jorge Luis Borges.

4. El análisis es, literalmente, cortar, separar. El análisis es la *distinción y separación de las partes de un todo hasta llegar a conocer sus principios o elementos* (*Diccionario de la Real Academia Española*).

5. En estos términos, Mefistófeles se burla de la ciencia en la obra de Goethe.

6. La educación es definida, por la UNESCO, como una comunicación organizada y continuada, destinada a suscitar el aprendizaje. UNESCO. Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE).

provocar el movimiento del alumno hacia el "objeto" de conocimiento. Si, como señalamos al inicio y como lo desarrolla Boggino en el libro, cada sujeto aprende de un modo singular, la tarea que nos encomienda la comunidad es provocar el modo singular de apropiación de los bienes culturales, simbólicos, según cuál sea el mejor camino de todos y cada uno de nuestros alumnos.

Los problemas serán —en todo caso— los desafíos que debemos sortear para encontrar el mejor modo, el tiempo apropiado, las estrategias didácticas más provocativas para incitar ese movimiento sutil, invisible, que instala al sujeto en un lugar diferente porque ha logrado apropiarse de nuevos objetos, de nuevas legalidades, de nuevas categorías.

Pensar los aprendizajes de nuestros/as alumnos/as desde dentro de sus propias lógicas, ponerse en sus zapatos, mirarnos desde ellos, sentir los objetos de conocimientos que les proponemos desde sus saberes, son apenas algunas de las vías para lograr una comprensión empática del proceso en el que estamos comprometidos. Quizás, aquel poema de Jacques Prévert, "El mal estudiante", sea un buen modo de iniciar la lectura del libro.

Dice que no con la cabeza
pero dice que sí con el corazón
dice que sí a lo que le gusta
y dice que no al profesor
está de pie
le hacen preguntas
y le plantean todos los problemas
de pronto se echa a reír
y borra todo
cifras y palabras
fechas y nombres
frases y trampas
y a pesar de las amenazas del maestro
entre el tole tole de los niños prodigio
con tizas de todos los colores
en el negro pizarrón de la desgracia
dibuja el rostro de la felicidad.

ENRIQUE BARÉS

Capítulo 1

Del pensamiento de la simplicidad al pensamiento de la complejidad

*La reforma de la enseñanza
debe conducir
a la reforma del pensamiento,
y la reforma del pensamiento
debe conducir
a la reforma de la enseñanza.*

EDGAR MORIN

1. PENSAMIENTO DE LA SIMPLICIDAD, PENSAMIENTO DE LA COMPLEJIDAD Y "PROBLEMAS DE APRENDIZAJE"

1.1. Pensamiento de la simplicidad y procesos sociales

Como expresa Edgar Morin (1999), para comprender el problema de la complejidad, hay que saber, antes que nada, que hay un paradigma de la simplicidad. Morin concibe que un paradigma está constituido por relaciones lógicas muy potentes entre nociones maestras, nociones claves y principios claves. Relaciones y principios que serán determinantes y gobernarán, inconscientemente, los discursos y las acciones.

Sin dudas que el pensamiento de la simplicidad nos ha atravesado simbólicamente, y constituye uno de los rasgos fuertes de nuestra cultura, a la vez que ha impregnado el imaginario y la cultura escolar.

Sin dudas, que el pensamiento de la simplicidad atraviesa la concepción moderna de la sociedad, de la cultura y de los comportamientos de los sujetos.

Lo antedicho supone una mirada lineal, causa-efecto, y reduccionista.

(del "problema" a la dimensión del sujeto).

Lo cual, sumado a la idea de disfunción, da lugar a la categoría "problemas de aprendizaje".

Los "problemas de aprendizaje", como los hechos violentos, como la falta de integración a la escuela, etcétera, constituyen disfunciones en el marco de este modelo de escuela, fruto de la modernidad.

Si bien la posmodernidad no viene a aportar demasiado para abordar la problemática del (no) aprender, consideramos que uno de sus principios, el concepto de *diversidad*, puede generar cambios como mejora en el espacio escolar. No obstante, no desarrollaremos en este espacio dicho concepto, en virtud de que fuera abordado en Capítulos anteriores de esta obra.

Otro aspecto preocupante para la escuela, si bien no pasa por lo intrínseco de la modernidad o de la posmodernidad, se produce a partir de esta suerte de transición y superposición de dos modelos sociales y culturales con fuerte incidencia en la constitución de las instituciones y de las subjetividades.

O sea, la escuela y la constitución subjetiva de muchos de los docentes, como un producto de la modernidad, contrasta y genera obstáculos con respecto a la subjetividad de los alumnos, producto de la posmodernidad.

Una escuela que se presenta obsoleta para la mirada de los alumnos. Una currícula y contenidos que parece no tener sentido para los alumnos del 2010. Modos de distribución de los espacios y los tiempos que poco tienen que ver con la vida cotidiana de los alumnos. Saberes no-escolares cada vez más ricos y significativos para los niños/as y adolescentes, que se ignoran en la escuela. Modos de lectura y de pensamiento lineal que contrastan fuertemente con el pensamiento de la simultaneidad con el que operan cotidianamente los alumnos. Recursos poco atractivos para niños/as y adolescentes "informatizados".

Un lápiz negro, probablemente necesario, pero que carece de motivación con respecto a una computadora o a una *play station*, u otros objetos tecnológicos con los que los alumnos operan diariamente en su cotidianeidad. La escuela, hoy, parece constituir un mundo carente de sentido para niños/as y jóvenes nacidos en la era de la información, de las nuevas tecnologías de comunicaciones y de la informatización "de la vida". No obstante, además de lo ya planteado, consideramos que el concepto de *alteridad* abre caminos alternativos para el encuentro y la convivencia en el espacio escolar.

Morin plantea a la *alteridad* como respuesta para comprender al *otro*. A un *otro* con pautas culturales diferentes, con principios y valores distintos, con saberes e intereses que no se corresponden con la escuela. Un alumno diferente que tiene que poder ser comprendido, a la vez, desde su unicidad y desde su diversidad, y es aquí donde los docentes y la propia escuela tienen que adaptarse, en principio, al alumno, y no al revés.

4. ALTERIDAD, DIFERENCIA Y "PROBLEMAS DE APRENDIZAJE"

4.1. Alteridad y diferencia

I

Según se expresa en la enciclopedia libre Wikipedia, *alteridad* deviene del latín *alter*: el "otro" (de entre dos términos) considerado desde la posición del "uno", es decir, considerado desde el "yo".

Alteridad, supone "alternar" o cambiar la propia perspectiva por la del otro: considerando los puntos de vista, las creencias y la ideología, la cultura del otro, los deseos e intereses, el capital cultural, y no dar por supuesto que lo único válido es lo propio.

El concepto de *otro* ha sido considerado por diversos autores y con acepciones diferentes; desde el propio Hegel hasta Levinas, pasando por Lacan o Simone de Beauvoir.

La propia de Beauvoir trabaja en sus obras desde la idea de *alteridad*. Plantea la dominación masculina en el ámbito de la cultura y ubica a la mujer en la posición del *otro* en el seno de las relaciones: varón-mujer; y, por lo tanto, al varón en la posición del *uno*. El *uno* que sólo tiene en cuenta su propio punto de vista, su concepción sobre lo real, todo lo cual lleva a la formación de creencias, principios, estereotipos, prejuicios, que son contruidos, solamente, en función de los propios parámetros, y sin poder visualizar al *otro* desde una perspectiva propia.

Entonces, ¿cómo comprender los derechos de la mujer si sólo tenemos en cuenta la mirada del varón?

¿Cómo comprender un problema limítrofe, por ejemplo, entre países como Argentina y Chile, o entre Perú y Ecuador, si se lo visualiza solamente desde una "vereda"? ¿Cómo comprender la "colonización" de América si no alteramos y alternamos nuestro posicionamiento? ¿Cómo comprender y respetar los intereses y derechos del niño o la niña, si no se miran "con ojos de niño"?

¿Podríamos formular algo muy diferente si pensamos el abordaje de los "problemas escolares"? Habiendo planteado todo lo que precede a este párrafo, no parece necesario dar una respuesta a la pregunta. No obstante, la misma tiene diferentes respuestas posibles y dependen del posicionamiento que cada *uno* adopte respecto del *otro*, y respecto del concepto de diferencia, de diversidad, y de ética.

II

Ahora bien, por otra parte, ¿cuántos docentes pensaron las diferencias y/o la diversidad desde el punto de vista del alumno?

¿O será que para el alumno no hay diversidad de normas y de valores en la escuela? ¿O será que para el alumno no hay culturas diferentes? ¿O será que para el alumno no hay diversidad de conocimientos entre los propios y los que le enseña la escuela? ¿O será que para el alumno no hay diversidad de costumbres, entre las propias y las de la escuela? ¿O será que para el alumno no hay diversidad de modos de enseñar y de ser en la escuela? ¿O será que para el alumno no hay diversidad de modos de gestión en el aula y en la escuela?

Y todo ello: ¿no tendrá relación con las posibilidades de aprender? ¿No tendrá relación con las posibilidades de integrarse al grupo y a la escuela? ¿No tendrá relación con las políticas de inclusión/exclusión

de la escuela? ¿No tendrá relación con la posibilidad de construir su propia identidad, respetando su identidad? ¿No tendrá relación con los "problemas de aprendizaje"?

Sin duda que, de hecho, existen diversos mundos en cada escuela, en cada agente educativo, en cada alumno; y también es cierto que existen *mundos posibles diversos* en cada uno de ellos. Pero la posibilidad de que estos se generen deviene del posicionamiento que cada agente educativo tenga respecto de la diferencia. Tenemos que poder pensar en lo *uno* y lo *diverso*, pero como parte de lo mismo. Nuestra mirada no es la única posible, sólo es la nuestra. Tenemos que poder mirar al otro desde su propia perspectiva. Tenemos que alterar⁶² la posición del docente respecto a la de los alumnos y tratar de que la escuela (y la currícula) se adapten al alumno, y no al revés.

III

En varios textos planteamos que el niño/a llega a la escuela con todo lo que tiene y que, a su vez, es lo único que tiene ("poco" o "mucho"), y que ello tiene que constituir el punto de partida de la práctica pedagógica. Pero ¿cómo reconocer dicho punto de partida si no *alteramos* y *alternamos* nuestras miradas? Sabemos que no es una tarea sencilla, pero también sabemos que es una tarea imprescindible como docente e, incluso, como ciudadano/a si pretendemos respetar al otro y construir una sociedad democrática.

Es necesario des-centrarse de la mirada propia y tener miradas diversas. Es necesario aceptar que el punto de vista propio no es más que eso, un punto de vista; y que no tiene ni más ni menos valor que el punto de vista del alumno. Pero se impone la necesidad de trabajar aceptando y respetando las diferencias, y evaluándolas desde la positividad.

*Una mirada desde la positividad,
que conlleva el hecho de valorar las diferencias
culturales, sociales, étnicas, de saberes,
enriquece la tarea y posibilita prevenir
"problemas de aprendizaje".*

62. *Alterar* significa, en una de sus acepciones, cambiar la forma u orden de algo.

Mientras que el otro camino a seguir, no pasa sino por la imposición. La imposición de saberes, de pautas culturales, de modos de ser y pensar, que sólo deviene en alumnos heterónomos o genera consecuencias seguramente no buscadas, como la estigmatización del alumno a partir de la falta o el déficit, los "problemas escolares", la falta de integración escolar, la exclusión. Consecuencias que, a su vez, interretroaccionan entre ella en los propios procesos de construcción social, también en el ámbito escolar, y que luego lleva a los docentes a preguntarse acerca de cómo resolverlas. Entonces, ¿por qué no proponemos prevenirlas? Aunque no se exprese en ningún documento oficial, la prevención de "problemas escolares" es función de la escuela.

4.2. Apertura a modo de cierre 4: alteridad para el *otro* y "problemas de aprendizaje"

Cada *uno*, en su vida cotidiana y en las interrelaciones con *otros*, construye imágenes, prejuicios, estereotipos, representaciones sociales sobre sí mismo y sobre los otros, construye una "visión" de lo real a partir de los parámetros sociales, culturales e ideológicos con los que se ha ido construyendo su identidad en determinado espacio y tiempo. Se crean modos de pensar y actuar propios, y representaciones de otros, de otras culturas, de otros valores, pero sin tener en cuenta el contexto del otro.

Justamente la *alteridad* posibilita visualizar al alumno, pero no desde la perspectiva del docente, sino considerando los valores, los conocimientos, la ideología y, en general, la propia cultura de aquel. En otros términos, la alteridad remite al "descubrimiento" que el "yo" realiza del "otro"; remite al "descubrimiento" que el docente realiza de la cultura del alumno, de sus pautas identitarias, de su constitución subjetiva. Y todo ello constituye los "insumos" necesarios para generar lazos sociales en el marco del respeto mutuo; para generar modos de convivencia escolar que promuevan autonomía, tanto en el alumno como en el docente; para promover un clima áulico que potencie las posibilidades de aprender de cada alumno.

Se trata de *alternar o cambiar la propia perspectiva por la del otro*, considerando y teniendo en cuenta el punto de vista, la concepción del mundo, los intereses, los saberes, la ideología del otro; y no dando por supuesto que la postura de *uno* es la única posible.

Por ello, siguiendo a Morin, planteamos:
metacognición para el "uno";
reflexión crítica para el "nosotros";
y alteridad para el "otro".

5. REFLEXIÓN CRÍTICA Y METACOGNICIÓN. UNA LABOR QUE SE IMPONE

5.1. Metacognición para el *uno*, y reflexión crítica para el *nosotros*.

I

Tal como lo planteáramos con Kristin Rosekrans en *Investigación-Acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa* (2004), desde los primeros planteos de John Flavell con respecto a la *metamemoria* (1971) para referirse al conocimiento sobre los contenidos y procesos de la memoria, y de los planteos que realizara sobre la *metacognición* (1976), no fueron pocas las perspectivas de análisis y los modos de comprender la *metacognición*, y todas ellas están sujetas a una concepción epistemológica y teórica, en la que se fundan.

En un sentido amplio, la *metacognición* se refiere a los conocimientos que se tiene sobre los propios procesos cognitivos. Desde algunas perspectivas, refiere a los procesos psicológicos básicos como la memoria, la atención o la percepción; o, en otros términos, al conocimiento sobre cómo percibimos, recordamos, aprendemos y pensamos.

Y, de hecho, donde hay cognición
(conocimiento) hay metacognición
(procesos que construyen el conocimiento).

La metacognición se pone en juego, consciente o inconscientemente, en los procesos de conocimiento de cualquier tipo y, por lo tanto, en las prácticas específicas.

Si bien algunos autores pretenden reservar el concepto de metacognición (sólo) para el conocimiento del funcionamiento o de la actividad de los propios procesos cognitivos, Flavell distingue dos dimensiones complementarias: *el conocimiento metacognitivo y el control*

1 La educación en la comunidad primitiva

Los trabajos de Morgan ⁸sobre los indios norteamericanos –celebrados por Marx hasta el extremo de inspirarle un libro que apenas si tuvo tiempo de esbozar pero que Engels consiguió, en gran parte, reconstruir - ⁹demostraron la existencia de un comunismo de tribu como origen prehistórico de todos los pueblos conocidos.

Colectividad pequeña, asentada sobre la propiedad común de la tierra, y unida por vínculos de sangre, ¹⁰eran sus miembros individuos libres, con derechos iguales, y que ajustaban su vida a las resoluciones de un consejo formado democráticamente por todos los adultos, hombres y mujeres, de la tribu. Lo que se producía en común era distribuido en común e inmediatamente consumido. El escaso desarrollo de los instrumentos de trabajo impedía producir más de lo necesario para la vida diaria, y por lo tanto, acumular.

Aun en tribus contemporáneas, como en las del sudoeste de Vitoria, ocurre a veces que no hay más instrumento de producción que una grosera hacha de piedra. Con semejantes recursos se comprende que la tribu gastara las horas de cada día en reemplazar a duras penas lo que en el día anterior había consumido. Si el nivel de una sociedad se aprecia por el dominio que ha logrado sobre la naturaleza, es evidente que el nivel de las comunidades primitivas no podía ser más inferior. Esclava de la naturaleza, la comunidad persistía pero no adelantaba.

* * *

La ejecución de determinadas tareas que un solo miembro no podía realizar impuso precozmente un comienzo de división del trabajo de acuerdo a las *diferencias entre los sexos*, pero sin el *más mínimo sometimiento de parte de las mujeres*. Como bajo el mismo techo eran muchos los que vivían –a veces, la tribu íntegra- la dirección de la economía entregada a las mujeres no era como entre nosotros un asunto privado, sino *una verdadera función pública, socialmente tan necesaria como la de proporcionar los víveres a cargo de los hombres*. Entre los bosquimanos actuales, por ejemplo, las mujeres no sólo cuidan del campamento sino que recogen además las larvas, hormigas, langostas, etc., que forman parte de su alimentación, y son tan conscientes de la igualdad de sus derechos con el hombre que, según cuenta Paul Descamps, no dan hormigas a sus esposos cuantas veces fracasan éstos en las cacerías...¹¹

Si en la comunidad primitiva las mujeres estaban con respecto a los hombres en un mismo plano de derechos, ¹²los niños no les iban a la zaga. Hasta los siete años, a partir de los cuales debía ya vivir a sus expensas, el niño acompañaba a los adultos en todos los trabajos, los compartía en la medida de sus fuerzas y recibía como recompensa

⁸ Morgan: La Sociedad primitiva, traducción castellana en dos volúmenes, edición de la Universidad de LaPlata, Argentina, 1935.

⁹ Engel: El origen de la familia de la propiedad privada y del Estado, editorial “Claidad”. Buenos Aires. En el prólogo a la primera edición de 1884 decía Engels que su libro venía a ser la ejecución de un testamento, en cuanto trataba de suplir a duras penas y sobre notas de Marx, el libro que éste no pudo terminar.

¹⁰ La palabra gens con que Morgan designaba a esas comunidades, significa “engendrar”, y alude al carácter de un grupo que se jacta de una ascendencia común.

¹¹ Descamps: Etat social des peuples sauvages, p. 129, editor Payot, París, 1930.

¹² “Una de las ideas más absurdas que nos ha transmitido la filosofía del siglo XVIII es la de decir que en el origen de la sociedad la mujer fue la esclava del hombre. Entre todos los salvajes y entre todos los bárbaros de los estados medio e inferior, en gran parte hasta entre los del estado superior, la mujer no sólo tiene una posición libre sino también muy considerada”. Engels: Origen de la familia, de la propiedad privada y del Estado, pág. 46.

iguales alimentos que los otros. *La educación no estaba confiada a nadie en especial, sino a la vigilancia difusa del ambiente.* Gracias a una insensible y espontánea asimilación de su contorno, el niño se iba conformando poco a poco dentro de los moldes reverenciados por el grupo. La diaria convivencia con el adulto le introducía en las creencias y las prácticas que su medio social tenía por mejores. Desde las espaldas de la madre, colgado dentro de un saco, asistía y se entremezclaba a la vida de la sociedad, ajustándose a su ritmo y a su norma, y como la madre marchaba sin cesar de un lado para otro y la lactancia duraba varios años, el niño adquiría su primera educación sin que nadie lo dirigiera expresamente.¹³

Más adelante, los adultos explicaban a los niños, cuando las ocasiones lo exigían, cómo debían conducirse en determinadas circunstancias. En el lenguaje grato a los educadores de hoy, diríamos que *en las comunidades primitivas la enseñanza era para la vida por medio de la vida:* para aprender a manejar el arco, el niño cazaba; para aprender a guiar una piragua, navegaba. Los niños se educaban participando en las funciones de la colectividad. Y porque participaban en las funciones sociales se mantenían, no obstante las diferencias, a un mismo nivel que los adultos.

Durante el aprendizaje, los niños no eran nunca castigados. “Se los deja crecer con todas sus cualidades y defectos. Los niños son mimados por la madre, y si en algún momento de impaciencia llegan a ser castigados, el padre a su vez castiga a la impaciente.”¹⁴ Entregados a su propio desarrollo –*bildung*, como dirían siglos más tarde Goethe y Humboldt-, los niños no dejaban por eso de convertirse en adultos acordes con la voluntad impersonal de su ambiente: adultos tan idénticos a todos los otros miembros de la tribu que Marx decía con justicia que aún se encontraban ligados a la comunidad, por un verdadero “cordón umbilical”.¹⁵

Este hecho me parece de una importancia tal como para merecer que nos detengamos un instante. Si los padres dejaban a los niños en completa libertad, ¿cómo todos los adultos resultaban después idénticos? Si no existía ningún mecanismo educativo especial, ninguna “escuela” que imprimiera a los niños una mentalidad social uniforme, ¿en virtud de qué la *anarquía* de la infancia se transformaba en la *disciplina* de la madurez? Estamos tan acostumbrados a identificar la Escuela con la Educación y a ésta con el planteo individualista en que intervienen siempre un educador y un educando, que nos cuesta no poco reconocer que *la educación en la comunidad primitiva era una función espontánea de la sociedad, en un conjunto a igual título que el lenguaje o la moral.* Y así como resulta evidente que el niño no debe concurrir a ningún instituto para aprender a hablar, debe resultarnos no menos evidente que en una sociedad en la cual la totalidad de los bienes están a disposición de todos, puede bastar la silenciosa imitación de las generaciones anteriores para ir llevando hacia un mismo cauce común las inevitables desigualdades en los temperamentos.

¿Diremos, por eso, que el primitivo no recibía una educación de acuerdo a su “naturaleza”? Si por “naturaleza” se quiere expresar la “esencia” del hombre tal como aparecería al abstraerlo de las influencias sociales, salta a los ojos lo absurdo de la pregunta. Jamás, en ningún momento, se ha dado un hombre con tales condiciones. *El*

¹³ Letoumeur: L'evolution de l'éducation dans les diverses races humaines, aditores Vigot freres, pá. 39, París, 1898.

¹⁴ Descamps: ob. cit., pág. 82.

¹⁵ Marx: El capital, tomo I, pág. 44, traducción de W. Roco, ed. F.C.E., 1965, tercera edición.

¹⁶ “Bajo el régimen de tribu la educación tiene por característica esencial el ser difusa y suministrada por todos los miembros del clan indistintamente. No hay maestros determinados ni inspectores especiales para la formación de la juventud: son todos los ancianos, es el conjunto de las generaciones anteriores las que desempeñan ese papel”. Durkheim: Education et Sociologie, pág. 31. editor Alcan, París, segunda edición.

hombre en cuanto es hombre es social, es decir, está siempre modelado y configurado por un ambiente histórico, del cual es imposible desprenderlo.

El hombre de las comunidades primitivas, tenía, él también, su concepción del mundo, aunque nunca la hubiera formulado expresamente. Esa concepción del mundo, que a nosotros nos parece pueril, reflejaba, por un lado, el ínfimo dominio que el primitivo había alcanzado sobre la naturaleza, y por el otro, la organización económica de su tribu, estrechamente vinculada a ese dominio. Puesto que en la organización de la comunidad primitiva no se conocían ni rangos ni jerarquías, el primitivo supuso que la Naturaleza estaba organizada en igual forma: su religión fue por eso una *religión sin dioses*. Los primitivos creían, en efecto, en *fuerzas difusas* que impregnaban a todo lo existente, de la misma manera como las influencias sociales impregnaban a todos los miembros de la tribu.¹⁷

De esa concepción del mundo –la única posible en una sociedad rudimentaria en que todos los miembros ocupaban un sitio igual en la producción– derivaba lógicamente el *ideal pedagógico* al cual los niños debían ajustarse. El *deber ser*, en el cual está la raíz del hecho educativo, les era sugerido por su medio social desde el momento mismo de nacer. Con el idioma que aprendían a hablar recibían una cierta manera de asociar o de idear; con las cosas que veían y con las voces que escuchaban, se impregnaban de las ideas –los sentimientos elaborados por las generaciones anteriores, se sumergían de manera irresistible en un orden social que los influenciaba y los moldeaba. Nada veían, nada sentían sino a través de las maneras consagradas en su grupo. Su conciencia era un fragmento de la conciencia social, y se desenvolvía dentro de ella. De modo tal que antes de que el niño bajara de las espaldas de la madre había recibido, de manera confusa todavía, pero con relieves ponderables, el ideal pedagógico que su grupo consideraba fundamental para la propia existencia. ¿En qué consistía ese ideal? En adquirir, hasta hacerlo imperativo como una tendencia orgánica, el sentimiento profundo de que no había nada, absolutamente nada, superior a los intereses y a las necesidades de la tribu.¹⁸

Si deseáramos ahora ir marcando jalones que serán decisivos para el desarrollo de este curso, podríamos decir que en una sociedad sin clases, como la comunidad primitiva, los fines de la educación derivan de la estructura homogénea del ambiente social, se identifican con los intereses comunes al grupo y se realizan igualitariamente en todos sus miembros de manera espontánea e integral: *espontánea* en cuanto no existe ninguna institución destinada a inculcarlos; *integral* en cuanto cada miembro se incorpora más o menos bien todo lo que en dicha comunidad es posible recibir y elaborar.

Este concepto de la educación como una función espontánea de la sociedad mediante la cual la prole se asemeja a los adultos, exacto¹⁹ en la comunidad primitiva,

¹⁷Creo innecesario recordar aquí los trabajos clásicos de Durkheim, Lévy-Bruhl y su escuela. Confirman ampliamente las interpretaciones marxistas, tal como Bujarin lo ha indicado. La *théorie du matérialisme historique*, pág. 218 “Éditions Sociales Internationales”, París, 1927. El lector puede consultar la traducción al castellano de la obra de Bujarin: *Materialismo histórico*, ed. Zis-Zag, Santiago pág. 395 (N. del E.)

¹⁸ En la sesión del 2 de junio de 1929, en la Sociedad Francesa de Filosofía, con motivo de la discusión a propósito del “alma primitiva”, Lévy-Bruhl destacó bien que en las sociedades “inferiores” la unidad fundamental “no está en el individuo sino en el grupo del cual se siente formar parte. En algunas sociedades esta solidaridad toma un carácter casi orgánico”. Ver *Bulletin de la Société Française de Philosophie*, agosto-septiembre de 1929. Claro está que en esas condiciones es absurdo hablar de “subordinación del individuo a la sociedad” como hacen muchos –Aupiais entre ellos–, por la simple razón de que la noción de individuo no se ha formado todavía.

¹⁹ Ernesto Kriech ha dedicado páginas enteras a la educación espontánea que brota de la convivencia. Ver *Bosquejo de la ciencia de la educación*, edición de la “Revista Pedagógica”, Madrid, 1928, páginas 29, 34, 67. Su incomprensión del marxismo le ha impedido, sin embargo, desenvolver con exactitud su pensamiento. Cuanto ha dicho sobre la influencia de la “comunidad”, inobjetable si se refiere a la comunidad primitiva, carece de valor para las comunidades no homogéneas como son todas las sociedades divididas en clases. Exactamente lo mismo puede decirse de Wynechen y Durkheim, aunque el último haya sospechado las diferencias de educación según las clases.

dejó de serlo en cuanto la comunidad primitiva se fue transformando lentamente en sociedad dividida en clases.²⁰

La aparición de las clases sociales tuvo probablemente un doble origen: el escaso rendimiento del trabajo humano y la sustitución de la propiedad común por la propiedad privada.²¹

1º. Dijimos ya que en la comunidad primitiva una rudimentaria división del trabajo distribuyó precozmente las tareas de acuerdo con el sexo y con la edad. Pero no quedaron ahí las diferencias. La distribución de los productos, la administración de la justicia, la dirección de la guerra, la inspección del régimen de riego, etc., exigieron poco a poco ciertas formas de trabajo social algo diferentes del trabajo *propiamente material*. Con las rudimentarias técnicas de entonces, era éste de tal modo agotador que el individuo que se dedicaba al cultivo de la tierra, pongamos por caso, no podía desempeñar al mismo tiempo ninguna de las otras funciones que exigía la vida de la tribu. La aparición, pues, de *un grupo de individuos liberados del trabajo material* era una consecuencia inevitable de la ínfima productividad de la fuerza humana de trabajo.²²

Aunque bajo la tutela de la comunidad, puesto que no se les reconocía ninguna preeminencia, los “funcionarios” que recibieron en custodia determinados intereses sociales, derivaron de estos últimos una cierta exaltación de poderes. El encargado de distribuir los víveres, por ejemplo, disponía de algunos hombres que cuidaban de los depósitos, y no es difícil concebir de qué manera su relativa preeminencia se fue convirtiendo en una verdadera hegemonía. Importa a nuestro objeto destacar, sin embargo, que *las clases sociales que llegaron a ser después “privilegiadas”, empezaron desempeñando funciones útiles*. Su relativa supremacía fue al principio un hecho libre y admitido, de origen en cierto modo espontáneo. Cualquier desigualdad de inteligencia, de habilidad o de carácter justificaba una diferencia que podía a la postre engendrar un sometimiento.

En el puño de una maza milenaria encontrada en Hierakonpolis (Egipto), hay una figura de rey excavando un canal de riego con sus propias manos,²³ y si se examinan con alguna atención los más viejos cantos de la literatura egipcia se verá

²⁰ El capítulo LII de El capital, (tomo III, págs. 817-818, ed. cit., lleva por títulos “Las Clases” y en él se planteaba Marx esta

pregunta: ¿Qué es lo que forma una clase? Sabido es que, por desdicha, el manuscrito de El Capital quedó ahí interrumpido. Bujarin define las clases sociales como “un conjunto de personas que desempeñan una misma función en la producción y que tienen en la producción idénticas relaciones con las personas y los medios de trabajo”. (Le materialisme historique, pág.299).

De manera más didáctica y expresiva, Lenin ha definido las clases sociales en la siguiente forma: “¿Qué son las clases en general? Es lo que permite a una fracción de la sociedad apropiarse del trabajo de la otra. Si una fracción de la sociedad se apropia todo el suelo, tenemos la clase de los propietarios de la tierra y la clase campesina. Si una fracción de la sociedad posee las usinas, las acciones y los capitales, mientras la otra trabaja en las usinas, tenemos la clase de los capitalistas y la clase de los proletarios”. (Discurso en el III Congreso pan-ruso de la Unión de las juventudes comunistas, el 4 de octubre de 1920. Publicado en Lenin y la Juventud, edición del Secretariado Sudamericano de la Internacional Juvenil Comunista. Buenos Aires, 1929).

²¹ Ver Engels: Anti Dühring, págs. 190 y 308, traducción de W. Roces, editorial Cenit, Madrid, 1932. En igual sentido, Bujarin, La théorie du materialisme historique, pág. 309.

²² “Sólo cuando los hombres se han levantado de su primitivo estado animal y su trabajo ya está, por lo tanto, asociado en cierto grado, sobrevienen relaciones en que el sobretabajo del uno es la condición de la existencia del otro. Al principio de la civilización, las fuerzas productivas adquiridas por el trabajo son pocas, pero también lo son las necesidades, que se desarrollan junto con los medios de satisfacerlas. Además, la proporción de la parte social que vive del trabajo ajeno, respecto de la masa de los productores inmediatos, es en esos principios insignificante”, Marx, ob.cit. El subrayado es mío.

²³ Compertz: La panera de Egipto, pág. 86, editorial Granada, Madrid. Los primitivos reyes pastores de los chinos eran también “los reguladores del tiempo”. Ver Richard Wilhelm: Histoire de la civilisation chinoise, pág. 67, traductor Lepaje, editor Payot, París, 1931.

siempre que el faraón es celebrado como el que riega y cultiva. La íntima relación del rey de Egipto con la agricultura nos demuestra cómo sus funciones derivaron en gran parte de la necesidad de centralizar el control de los riegos. Cuanto más se extendió la práctica de represar las aguas, más se debió acentuar la urgencia de un organismo que tuviera a su cargo la difícil misión de dirigir y controlar, pues la apertura de las compuertas a destiempo podía hacer que las aguas descendieran antes de la saturación adecuada de los terrenos altos, y destruyeran, de pasada, las defensas a menor nivel. Tareas complicadas, sin duda alguna, que *exigían una vasta experiencia, y un exacto conocimiento del calendario solar*.

Lo que dijimos del guardián de los víveres, lo que acabamos de decir del director de los riegos, se aplica en igual forma a los otros funcionarios que representaban a la tribu en su diario contacto con los poderes misteriosos. Las fuerzas místicas que el primitivo suponía en las cosas y en los seres, tenían el carácter caprichoso y el humor difícil. Complicadas ceremonias y ritos precisos eran por eso como las antecámaras ineludibles por las cuales se debía atravesar para abordarlas. Un “funcionario” –sacerdote, médico y mago- tan necesario como los demás, aconsejaba, protegía y curaba a los hombres de la tribu. Como en los otros funcionarios, también, asonaba en él ese nuevo rasgo que se irá acentuando más en la comunidad que se transforma: *la dirección del trabajo se separa del trabajo mismo; las fuerzas mentales de las fuerzas físicas*.

24

2º. Pero esta división de la sociedad en “administradores” y “ejecutores” no hubiera conducido a la formación de las clases tal como hoy las conocemos, si otro proceso paralelo no se hubiera realizado al mismo tiempo. Las modificaciones introducidas en la técnica –especialmente, la domesticación de los animales y su aplicación a la agricultura como auxiliares del hombre-, acrecentaron de tal modo las fuerzas del trabajo humano que *la comunidad empezó a crear desde entonces más de lo necesario para su propio sustento*. Un excedente de productos apareció así; el *intercambio* de los mismos hasta entonces exiguo,²⁵ adquirió un vuelo que fue subrayando necesariamente las diferencias de “fortuna”. Cada uno de los productores, aligerado un poco de trabajo, se dio a producir no sólo para sí, sino también para cambiar con las tribus vecinas. La posibilidad del *ocio* apareció por vez primera: ocio fecundo, henchido de consecuencias remotísimas que no sólo permitió fabricar otros instrumentos, buscar materias primas, sino reflexionar además sobre esas técnicas, es decir, crear los rudimentos más groseros de los que se llamará después, ciencia, cultura, ideologías.

El trabajo del hombre, al aumentar su rendimiento, adquirió cierto valor. En otros tiempos, cuando la producción era exigua y el cultivo consistía, por ejemplo, en sembrar algunos granos después de arañar la tierra entre la cepa de los árboles cortados,²⁶ el aumento de la natalidad era severamente reprimido,²⁷ y tan incapaz se

²⁴Robinson: *Introduction à l'histoire des religions*, pág. 25-26 traductor Georges Roth, editor Payot, París, 1929.

²⁵ “El intercambio de mercancías comienza allí donde termina la comunidad, allí donde ésta entra en contacto con otras comunidades o con los miembros de otras comunidades. Y tan pronto como las cosas adquieren carácter de mercancías en las relaciones de la comunidad con el exterior, este carácter se adhiere a ellas también, de rechazo, en la vida interior de la comunidad. Por el momento, la proporción cuantitativa en que se cambian es algo absolutamente fortuito. Lo que las hace susceptibles de ser cambiadas es el acto de voluntad por el que sus poseedores deciden enajenarlas mutuamente. No obstante, la necesidad de objetos útiles va imajando, poco a poco. A fuerza de repetirse constantemente, el intercambio se convierte en un proceso social periódico. A partir de un determinado momento es obligado producir, por lo menos una parte de los productos del trabajo con la intención de servirse de ellos para el cambio. A partir de este momento se consolida la separación entre la utilidad para ser cambiados por otros. Su valor de uso se divorcia de su valor de cambio.” Marx, *ob. cit.* pág. 51.

²⁶ Así sembraban maíz los indios de Norteamérica cuando llegaron los conquistadores. No mucho más perfecta era la “taklla” que usaban los incas, paracavar el suelo apoyando el pie sobre unos palos en cruz.

²⁷ Descamps. *Ob. cit.*, pág. 45.

mostraba la comunidad para asegurar la alimentación de sus miembros más allá de cierto número, que cuando una tribu vencía a otra se apoderaba de las riquezas pero *exterminaba a la totalidad de los enemigos*, porque incorporarlos a la propia tribu hubiera sido para ella una catástrofe. Mas tan pronto como el bienestar de la tribu se acentuó bajo el impulso de las nuevas técnicas, *los prisioneros de guerra empezaron a ser apetecidos*, y por eso se les dejó vivir, a condición de que se convirtieran en *esclavos*. Cuanto más crecían los ganados más aumentaba también la demanda de individuos que los cuidaran, y como la reproducción de aquellos es más rápida que la de la especie humana es evidente que la tribu con su propia natalidad no podía satisfacer a esa exigencia. ²⁸ Incorporar individuos extraños a la tribu para hacerlos trabajar dentro de ella, era ahora, al mismo tiempo, necesario y posible.

Inútil decir que el trabajo con esclavos aumentó el excedente de productos de que la colectividad disponía y que los “administradores”, como representantes de ella, intercambiaban con tribus vecinas o lejanas. Las cosas continuaron así hasta que las funciones de los “organizadores” se volvieron hereditarias y la propiedad común de la tribu –tierras y ganados– pasó a ser propiedad privada de las familias que la administraban y defendían. *Dueñas de los productos* a partir de ese momento, las familias dirigentes se encontraron al mismo tiempo, *dueñas de los hombres*.²⁹

Semejante transformación tiene para nosotros una importancia grande. En la sociedad primitiva la colaboración entre los hombres se fundaba en la propiedad común y en los vínculos de sangre; en la sociedad que comenzó a dividirse en clases, la propiedad se hizo privada y los vínculos de sangre retrocedieron ante el nuevo vínculo que la esclavitud inauguró: *el que engendra el poder del hombre sobre el hombre*. Desde ese instante los fines de la educación dejaron de ir implícitos en la estructura total de la comunidad. O para decirlo en otra forma: con la desaparición de los intereses comunes a todos los miembros *iguales* de un grupo y su sustitución por intereses *distintos, poco a poco antagónicos*, el proceso educativo hasta entonces único se escindió; *la desigualdad económica entre los “organizadores” –cada vez más explotadores– y los “ejecutores” –cada vez más explotados– trajo necesariamente la desigualdad en sus educaciones respectivas*. Las familias directoras que organizaban la producción social y tenían en sus manos la distribución y la defensa, organizaron y distribuyeron también, *según sus intereses*, no sólo los productos, sino los ritos, las creencias y las técnicas que los miembros de la tribu debían recibir. Liberadas del trabajo material, su ocio no fue al principio ni estéril ni injusto. Con los instrumentos rudimentarios de la época no se podía concebir que alguien se entregara a funciones *necesarias, pero no productivas*, sino a condición de que otros muchos trabajaran por él. Pero si la aparición de las clases sociales era una consecuencia inevitable de la productividad escasa de la fuerza humana de trabajo, no es menos cierto que los que se libertaron del trabajo material aprovecharon la ventaja para defender su situación: *cerrando sus conocimientos* en vista de prolongar la incompetencia de las masas, y de asegurar al mismo tiempo, la estabilidad de los grupos dirigentes.

En los primeros tiempos de la comunidad primitiva cualquiera podía ser, momentáneamente, juez o jefe; ahora que la estructura social empezaba a complicarse se requerían para determinadas funciones ciertos conocimientos que los poseedores empezaron a apreciar *como fuente de dominio*. Los allegados a cada uno de los “organizadores” tenían evidentemente sobre los demás una mayor facilidad para aprender esa misión. Por tal motivo, los funcionarios representantes de los intereses

²⁸ Engels: Origen de la familia, de la propiedad y del Estado, págs. 51-52.

²⁹ “Es el resultado de un fondo social de producción y de reserva, base de todo progreso social, político e intelectual, pasó a ser patrimonio de una clase privilegiada que obtuvo en ese mismo momento y poseo mediocrata hegemonía política y la jefatura espiritual. Engels: Anti-Dühring, pág. 208.

comunes solían *ser elegidos* dentro de una misma familia. Cada “organizador” educaba a sus parientes para el desempeño de su cargo, y predisponía al resto de la colectividad para que los eligieran. Con³⁰ el tiempo esa elección se hizo innecesaria: los “organizadores” designaban a quienes debían sucederles, y en esa forma, las funciones directrices se volvieron patrimonio de un grupo reducido que defendía celosamente sus secretos. Para los desposeídos, el saber del vulgo; para los poseedores, el saber de iniciación.

Las ceremonias de la *iniciación* constituyen el primer esbozo de un proceso educativo diferenciado, y por lo mismo ya no espontáneo sino fuertemente coercitivo. Representan el rudimento de los que será después, la escuela al servicio de una clase. Los magos, los sacerdotes, y los sabios –depositarios, primero; dueños, después, del saber de la tribu– asumen poco a poco, junto a la función general de consejeros, la otra más restringida de iniciadores. Cada tribu ha ido recogiendo a través de los años una larga experiencia que fue cristalizada en tradiciones y mitos. Mezcla caótica de saber auténtico y de supersticiones religiosas constituía, tal como era, el reservorio espiritual que protegía al grupo no sólo en su lucha contra la naturaleza sino también contra los grupos rivales. En las ceremonias de la iniciación, los sacerdotes explicaban a los más selectos de los jóvenes de la clase dirigente el significado oculto de esos mitos y la esencia de esas tradiciones. Pruebas rudas, dolorosas, a veces mortales, las precedían y acompañaban con la intención de poner a prueba el temple de los futuros directores y subrayar de manera impresionante³¹ el carácter intransferible de lo enseñado.

Desde el punto de vista educativo, *iniciados* y *no iniciados* están desde entonces a niveles bien distintos, y aun dentro de la misma clase superior *lo está también el niño con respecto al adulto*. No sólo recibe ya desigual enseñanza, sino desigual alimento. La jerarquía según la edad se acompaña también de una sumisión autoritaria que destierra el tratamiento benévolo a la infancia y abre paso a la *reprimenda* y *los castigos*.

Cuando la comunidad primitiva no se había aún dividido en clases, cuando la vida social era siempre igual a sí misma y difería poco de individuo a individuo, la misma simplicidad de las prácticas morales las colocaba sin esfuerzo sobre el camino del hábito, haciendo innecesaria la disciplina. Pero ahora que *las relaciones de dominio a sumisión han entrado en la tribu*; ahora que la vida social se ha complicado hasta diferir bastante de individuo a individuo según el lugar que cada uno ocupa en la producción, resulta evidente también que ya no es posible entregar la educación de los niños a la espontánea dirección de su contorno. Sobre 104 sociedades primitivas que el etnógrafo Steinmet ha estudiado sólo en 13 la educación era severa. Pero lo interesante es comprobar que esos trece pueblos estaban relativamente más civilizados que los otros.³²

³⁰ Bogdanoff: Economía política, pág. 39 traducción de M. Pumarega ediciones “Citino”, Madrid, 1931.

³¹ “En las fiestas de la iniciación cuando el muchacho ingresa entre los hombres, légrase esta finalidad (hacerle conocer las obligaciones sociales superiores, A.P.), no sólo físicamente por procedimientos mágicos sino inculcando las costumbres prescriptas por la tribu, sobre todo el respeto y obediencia a los viejos, en el alma del joven, sensibilizada a toda clase de impresiones por medio de ayunos y viglias. Y esta sugestión no pierde fuerza en el transcurso todo de la vida.” Graebner: El mundo del hombre primitivo, pág. 38, traducción Vela, edición “Revista de Occidente”, Madrid, 1925.

³² Citado por Durkheim: L’education morale, pág. 210, edición Alcan, París.

*La educación sistemática, organizada y vivida comienza en cuanto la educación pierde su primitivo carácter homogéneo e integral.*³³

La primitiva concepción del mundo como una realidad, mística y natural a la vez, por la cual circulan *fuerzas difusas*, es reemplazada ahora por otra concepción en la cual se refleja la misma idea de rango que ha aparecido en la estructura económica de la tribu: *dioses dominadores y creyentes sumisos* dan un matiz original a las nuevas creencias de la tribu. Creencias tan directamente ligadas a la esencia de las clases sociales, que la prolongación de la vida más allá de la tumba –común a todos al principio– se vuelve más tarde un privilegio de los nobles.³⁴

Privilegio, ni que decirlo, que la *educación impuesta por los nobles* tiene a su cargo difundir y reforzar. Una vez constituidas las clases sociales *se vuelve un dogma pedagógico su conservación*, y cuanto más la educación conserva lo establecido más se la juzga adecuada. Todo lo que inculca no tiene ya como antes la finalidad del bien común, sino en cuanto es “bien común” puede ser una premisa necesaria para mantener y reforzar a las clases dominantes. Para éstas las riquezas y el saber, para las otras, el trabajo y la ignorancia.

El hecho se repite, con una regularidad impresionante, en los orígenes de todas las culturas hacia las cuales dirigimos nuestros ojos; lo mismo entre los polinesios, que entre los incas, que entre los chinos. Cuenta Letoumeau que en los archipiélagos de la Polinesia, los primeros europeos que llegaron oyeron decir a los miembros privilegiados de la tribu, “que les parecía muy bien instruir a sus propios hijos, pero que en lo relativo a los hijos del pueblo, destinados a vivir siempre en estado servil y a no tener por lo tanto *ni propiedad ni servidores*, la instrucción era absolutamente inútil”. ¿Qué³⁵ otra cosa pensaban las clases dirigentes de los incas cuando confesaban por boca de Yupac Yupanqui que no es lícito que se enseñen a los hijos de los plebeyos las ciencias que pertenecen a los nobles para que así “gentes bajas no se eleven y ensoberbecen y menoscaben y apoquen la república; bástele que aprendan los oficios de sus padres, que el mandar y gobernar no es de plebeyos y que es hacer agravio al oficio y a la república, encomendársele a gente común”? ¿No es acaso también la misma voz que había resonado, varios siglos atrás, entre los sabios taoístas de la China para quienes no se debía dar al populacho el saber que suscita los deseos, mas sí procurarles “músculos sólidos y voluntad escasa, estómago satisfecho y corazón vacío”?³⁷

Siguiendo de modo paralelo a la transformación de la propiedad, la situación social de la mujer sufrió también un vuelco. En la comunidad primitiva, en que imperaba el matrimonio por grupos o el matrimonio fácilmente disoluble, la paternidad era naturalmente difícil de reconocer, y la filiación, por eso, se transmitía por el lado de la madre. El *matriarcado* acompaña siempre a esas formas de comunidades asentadas en la propiedad común del suelo. Pero cuando la domesticación de los animales trajo un aumento en la riqueza social, sabemos ya que la propiedad privada fue desalojando a la colectiva: las tierras fueron repartidas entre los “organizadores”, y una multitud de transformaciones resultó de ese hecho. Para asegurar la perpetuidad de la riqueza privada a través de las generaciones y en beneficio exclusivo de los propios hijos –no de

³³Saverio de Dominicis: *Scienza e Comparata della Educazione*, págs. 325 y 470, edición Benzo Streglio, Torino.

³⁴ “Es sabido, desde hace tiempo, que los polinesios que incluso en el aspecto social diferencian clases nobles e innobles espirituales y no espirituales, atribuyen a estas distintas clases destino diferentes después de la muerte. El vulgo está destinado en una vida ulterior a un submundo sombrío, mientras que las almas de los nobles y los caciques suben hasta los dioses. En un lugar de la Polinesia, en Tonga, la separación todavía es mayor. Sólo a los nobles se les concede alma inmortal. Para el resto del pueblo, todo termina con la muerte.” Graebner: *El mundo del hombre primitivo*, pág. 78. El subrayado es mío.

³⁵ Letoumeau: *op. cit.* pág. 122. El subrayado no está en el texto.

³⁶ Prescott: *Historia de la conquista del Perú con observaciones preliminares sobre la civilización de los incas*, pág. 33. editores Gaspary Roig, Madrid, 185, tercera edición.

³⁷ Wilhelm: *Historia de la civilización china*, pág. 163.

Los hijos de todos como hubiera ocurrido si el matriarcado hubiera substituido- la filiación paterna reemplazó a la materna, y una nueva forma de familia, la monógama, apareció en el mundo. Con ella la mujer pasó a un segundo plano, y quedó *encerrada en funciones domésticas que dejaron de ser sociales*. La mujer había estado en igualdad de derechos con el hombre cuando desempeñaba como éste funciones útiles a la comunidad; perdió esa igualdad y entró a la servidumbre en cuanto quedó adscripta al cuidado del esposo y de los hijos, y segregada por lo mismo del trabajo productivo social. *Su educación pasó a ser una educación apenas superior a la de un niño*.

En esa la familia patriarcal, que se organizó sobre la base de la propiedad privada, Marx señaló con agudeza que estaban ya en minúsculo todas las contradicciones de nuestro mundo de hoy: un esposo autoritario que representa a la clase que oprime, y una esposa sumisa que representa a la clase oprimida.

Antes de abandonar la educación de este “hombre primitivo” en el momento de su transición al “hombre antiguo”, señalemos como rasgo que nos interesa en especial, esta observación de gran valor: en el instante en que aparece la propiedad privada y la sociedad de clases, vemos asomar también como consecuencias necesarias la religión con dioses, la educación secreta, la autoridad del padre, la sumisión de las mujeres y los niños, la separación entre trabajadores y los sabios. Sin dejar todavía de prestar funciones socialmente útiles, la administración de las cosas se ha transformado en opresión de los hombres; la función de dirección en poder de explotación. Los defensores amados de las obras de riego o de los depósitos de víveres pasaron a ser los servidores amados del patriarca, del rey, o del “saquem”. El soberano y su familia, los funcionarios y los magos, los sacerdotes y los guerreros formaron desde entonces una clase compacta con intereses comunes opuestos en gran parte a los intereses del grupo.

Algo hacía falta, sin embargo: una institución que no sólo defendiese la nueva forma privada de adquirir riquezas frente a las tradiciones comunistas de la tribu, sino que legitimase y perpetuase la naciente división en clases, y el “derecho” de la clase poseedora a explotar y dominar a los desposeídos. Esa institución era el Estado y apareció.³⁸

Instrumento poderoso en manos de la clase explotadora, el Estado tuvo en el jefe supremo su representante y su cumbre. Estaba en interés de los poseedores revestirlo de un nimbo religioso. Guerreros y escribas, sacerdotes y artistas –cada cual en lo suyo- contribuyeron a crearlo; y aunque ellos, personalmente, no tenían la más mínima duda sobre la naturaleza del gran jefe, y no vacilaban en echarlo abajo cuantas veces lo vieran inservible o cobarde – como hicieron los chancas de nuestra América con el inca Urco, hijo del Sol -³⁹ no es menos cierto que fomentaban bajo todas las formas la sumisión supersticiosa de la plebe.

Desde la pirámide imponente a la ceremonia pomposa todo confluía a reforzar ese prestigio, y a infundir en el alma de las masas el carácter divino de las clases poseedoras. Creían éstas, por entonces, de los medios poderosos de que disponen hoy sus herederos: del diario de seis ediciones que se desparanama por millares; del cable telegráfico que sólo transmite de un hemisferio a otro las únicas noticias que pueden servir sus intereses. Pero los detalles en apariencia más triviales se cargaban aun en las sociedades más alejadas de las nuestras, con un intenso significado de dominio. Las creencias en la superioridad de las clases dirigentes se marchitarían, en efecto, si no fueran periódicamente reavivadas. Un minucioso observador de los actuales aborígenes del noroeste de la Melanesia, el profesor Malinowski, de la Universidad de Londres, nos cuenta esta escena que él mismo ha presenciado: “El ceremonial, importante y complejo

³⁸ Engels: El origen de la familia, de la propiedad privada del Estado, pág. 101.

³⁹ Baudlin: El imperio de los incas y la conquista española, pág. 13, edición de la Universidad del Litoral, Argentina. 1932.

—dice—, que acompaña las manifestaciones de respeto para con las gentes de calidad, reposa sobre la idea de que un hombre de noble linaje debe permanecer siempre en un nivel físicamente superior al de las gentes que no son de su clase. En presencia de un noble todo hombre de clase inferior debe bajar la cabeza, o inclinarse hacia adelante, o arrodillarse, según el grado de su inferioridad. Bajo ningún pretexto se debe levantar la cabeza de manera que sobresalga por encima de la del jefe. La casa del jefe se encuentra guamecida de pequeños estrados; durante las reuniones de la tribu, el jefe se sitúa en uno de ellos, y todos los asistentes circulan libremente, manteniéndose siempre en un nivel inferior al suyo. Cuando un plebeyo tiene que pasar ante un grupo de nobles sentados en tierra, debe gritarles desde lejos: ¡tokay! (de pie); inmediatamente los jefes se ponen de pie, mientras el otro pasa arrastrándose ante ellos. Pudiera creerse que, dada la complicación harto embarazosa de ese ceremonial, las gentes habrían de sentirse frecuentemente tentadas de sustraerse a él. No hay tal. No pocas veces me aconteció, hallándome sentado en la aldea conversando con el jefe, el ver a éste levantarse instantáneamente al oír gritar: ¡tokay!, cosa que se repetía cada cuarto de hora, poco más o menos, obligando al jefe a levantarse y permanecer de pie, mientras el plebeyo pasaba lentamente, inclinado hasta el suelo”.⁴⁰

Mas no sólo las ceremonias del protocolo contribuían a educar a las masas en la mansedumbre y el respeto. La religión, el arte y la sabiduría las hipnotizaban diariamente con una misma apoteosis de las clases gobernantes. No sólo existía una escritura sagrada y otra profana, una música de los grandes y otra de los miserables, una inmortalidad para aquellos y una mortalidad para éstos, sino que hasta el dibujo del cuerpo humano variaba de acuerdo al rango social de la figura. Uno de los más grandes egiptólogos modernos, Ehrmann, asegura que los pintores egipcios representaban a los simples mortales empleando una técnica naturalista, mientras que estilizaban en cambio, el cuerpo de los poderosos; el pecho amplísimo, por ejemplo, era un rasgo que sólo estaba permitido en los dibujos de los nobles, y tan alto sentido debía tener en su intención social, que el dibujante no disminuía esas proporciones ni aun cuando la perspectiva lo exigiera.⁴¹

Para comprender de qué manera la educación impartida por la clase dominante sofocaba con sus recursos variados las posibles rebeldías de las clases dominadas, ya hemos visto cómo actuaban la religión y el arte. Pero como a nosotros nos interesa, en especial, la conducta de los “consejeros” e “iniciadores” de la tribu, escojamos un hecho que nos deje bien grabado al final de esta clase cómo la sabiduría unió sus destinos, desde temprano, al destino de las clases opresoras. Saben ustedes que en Egipto, un dispositivo, admirable para la época, llamado *nilómetro*, permitía conocer con bastante exactitud el crecimiento de las aguas del río y pronosticar el volumen de la futura cosecha. De acuerdo a esos informes, mantenidos en secreto, los sacerdotes aconsejaban a los labradores. Las clases inferiores recibían así un servicio extraordinario que la propia ignorancia en que vivían, determinada por un trabajo sin descanso, hubiera sido incapaz de realizar. Pero aquel nilómetro servía además a las clases dirigentes, de dos maneras que convergían a lo mismo. Por un lado, cuanto más abundante se anunciaba la cosecha tanto más la autoridad redoblabla los impuestos.⁴² Por otro lado, aquellas indicaciones precisas sobre la inminencia del crecimiento de las aguas —que sólo la autoridad estaba en condiciones de poseer— prestaban al soberano el ascendiente de las

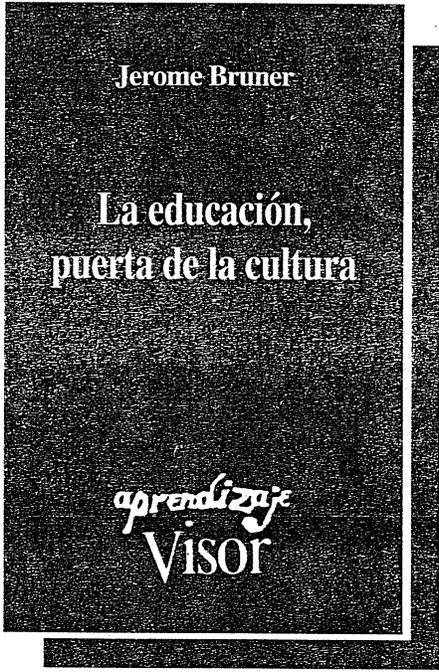
⁴⁰ Malinowski: La vida sexual de los salvajes del noroeste de la Melanesia, pág. 36, traducción de Ricardo Baeza, editor Morata, Madrid, 1932.

⁴¹ Citado por Bujain: Le materialisme historique, pág. 209.

⁴² Ni qué decir que la comunidad primitiva ignoraba los impuestos.

divinidades: en el momento oportuno el faraón arrojaba al Nilo sus órdenes escritas, y entonces -¡oh!, entonces- las aguas obedientes empezaban a subir...

F. Díaz
dicembre de 1999.



Traducción:
Félix Díaz

Prefacio a la edición española

Estoy particularmente contento de que *La educación, puerta de la cultura* esté ahora disponible en una traducción española, pues en ningún lugar hay un país que esté más interesado en la reforma educativa que España; por ello he apreciado muchísimo mis visitas a España en los últimos años, ya que siempre me han aportado excitantes oportunidades para discutir cuestiones educativas con mis muchos amigos y colegas por todo el país; y no sólo en el sentido estricto de la escolarización, sino en el sentido más amplio del «crecimiento cultural». La razón es que España está atravesando un período de crecimiento sin precedentes, al encontrar de nuevo su lugar en Europa y en el mundo en general. España se enfrenta hoy a desafíos que no son sólo económicos y tecnológicos, sino también culturales en el sentido más amplio. Y entre los desafíos más importantes se encuentra la tarea de educar a una nueva generación para vivir en un mundo que está atravesando un cambio tan rápido que merece el calificativo de «revolucionario».

No es sólo que nuestra base de conocimiento se esté expandiendo (dijérase que «conocemos» más de lo que nunca pensamos se podría conocer), sino que, en consecuencia, estamos empezando a vivir de una manera diferente. No sólo están los cambios tecnológicos alterando las formas en que producimos y distribuimos los frutos de nuestro trabajo, sino que además esos cambios están alterando la propia textura de la vida humana. Se ven no sólo en un sentido general, sino también en lo concreto: cómo vivimos en familia, cómo trabajamos, cómo formamos comunidades, cómo nos relacionamos con la autoridad, incluso cómo nos relacionamos unos con otros; todo ello está atravesando cambios vertiginosamente rápidos. Y no hay modo de aislarnos de estos cambios, con independencia de que vivamos en España, América o China.

La tarea de las nuevas generaciones es aprender a vivir no sólo en el amplio mundo de una tecnología cambiante y de un flujo continuo de información, sino ser capaces al mismo tiempo de mantener y refrescar también nuestras identidades locales.

El desafío es poder desarrollar un concepto de nosotros mismos como ciudadanos del mundo y, simultáneamente, conservar nuestra identidad *local* como mexicanos, zapotecos, españoles o catalanes. Posiblemente tal desafío representa para las escuelas, y la educación en general, una carga como nunca en la historia.

Ni la escuela ni la educación pueden entenderse ya como meros vehículos de transmisión de las habilidades básicas que se requieren para ganarse la vida o para mantener la competitividad económica de los respectivos países. Para que esta dimensión económico-tecnológica de nuestra civilización sea viable tiene que estar encajada en un contexto cultural humano que la sostenga. Efectivamente, no sólo de pan vive el hombre; ni sólo de matemáticas, ciencias y de las nuevas tecnologías de la información. La tarea central es crear un mundo que dé significado a nuestras vidas, a nuestros actos, a nuestras relaciones. Vivimos juntos en una cultura, compartiendo formas de pensar, de sentir, de relacionarnos. Del mismo modo que aprendemos a trabajar juntos, tenemos que aprender a aprender de los otros, a compartir los esfuerzos para comprender el mundo personal, social y natural. El objetivo de la educación es ayudarnos a encontrar nuestro camino en nuestra cultura, a comprenderla en sus complejidades y contradicciones. La escuela no puede continuar separada de otras manifestaciones de la cultura. Constituye el primer y más importante contacto con la cultura en la que el niño va a vivir y es el primer lugar en el que puede plantearse cómo funciona y el primer sitio donde espera respuestas honestas y sugerencias útiles sobre cómo comprenderla. Los maestros ayudan a los niños no sólo a dominar las habilidades técnicas sino también a conocer y tomar conciencia del mundo en el que van a vivir. En este sentido, la función del maestro es la de «concienciar», si se me permite utilizar la expresión introducida por las pioneras del «movimiento feminista» en los sesenta. Concienciar e informar sobre los modos de dar sentido al mundo.

En las páginas que siguen he intentado discutir la implicación de este enfoque «psicológico cultural» de la educación. Y, siendo así que la discusión no se dirige a ninguna cultura en particular, espero que estimulará el pensamiento sobre pasos concretos que se pueden dar en cualquier lugar, al margen del contexto cultural.

Quiero dar las gracias particularmente a mi buen amigo y antiguo estudiante, el profesor Josetxu Linaza de la Universidad Autónoma de Madrid, no sólo por su ayuda supervisando la traducción de este libro, sino también por nuestras muchas discusiones útiles sobre las cuestiones que plantea.

Jerome Bruner

Prefacio a la edición inglesa

Este es un libro de ensayos sobre educación. Pero no está en absoluto limitado a la educación en el sentido típico de aulas y escuelas. La escolarización sólo es una pequeña parte de las formas en que una cultura introduce a los niños en sus formas canónicas. Efectivamente, la escolarización puede incluso estar en conflicto con las otras formas en que una cultura introduce a los niños exigencias de la vida común. Los constantes cambios que se producen en nuestro tiempo están marcados por profundas conjeturas sobre lo que se debería esperar que «hicieran» las escuelas por aquellos que, por elección u obligación, asisten a ellas —o, en su caso, lo que las escuelas *pueden* hacer, dada la fuerza de otras circunstancias—. ¿Deberían las escuelas aspirar simplemente a reproducir la cultura, a «asimilar» (usando una palabra ahora considerada odiosa) a los jóvenes a las formas de ser pequeños americanos o pequeños japoneses? Sin embargo, la asimilación era la fe no cuestionada incluso en un momento tan reciente como principios de este siglo. ¿O harían mejor las escuelas, dados los cambios revolucionarios en los que vivimos, si se dedicaran al ideal igualmente arriesgado y quizá igualmente quijotesco de preparar a los estudiantes para enfrentarse con el mundo cambiante en el que vivirán? ¿Y cómo decidiremos cuál será ese mundo cambiante y qué les exigirá? Estas cuestiones ya no son abstractas: vivimos con ellas diariamente, y forman la sustancia de los debates educativos que reverberan en todos los lugares del mundo.

Lo que se ha hecho cada vez más claro en estos debates es que la educación no trata *sólo* de cuestiones escolares convencionales como el currículum o los criterios o los exámenes. Lo que decidimos hacer en la escuela sólo tiene sentido cuando se considera en el contexto más amplio de lo que la sociedad pretende conseguir a través de su inversión educativa en la infancia. Según hemos llegado finalmente a reconocer, la forma en que se concibe la educación es función de cómo se conciben la cultura y sus metas, profesados y no. Esto ha quedado claro en la cantidad de informes sobre el «estado» de la educación que empezó con *Una Nación en Peligro** y que parece continuar incesantemente.

* Traducido en *Rev. de Educación*, n.º 278, 1985: 135-153.

No resulta sorprendente que los ensayos que constituyen este libro versen sobre un terreno más amplio de lo que se suele encontrar en un libro sobre «educación», aunque todos tienen su origen ahí. Efectivamente, algunos reflejan mis propias posturas en los debates educativos de los últimos años. Pero no son «ensayos de debate». El propio primer capítulo es la antítesis de lo que es debatir. Escrito después de todos los demás, es mi intento de reflexionar sobre las implicaciones que subyacen a los debates de la década, para buscar los presupuestos fundacionales inherentes en ellos.

Es absolutamente apropiado que este libro lleve el título de *La educación, puerta de la cultura*, pues su tesis central es que la cultura da forma a la mente, que nos aporta la caja de herramientas a través de la cual construimos no sólo nuestros mundos sino nuestras propias concepciones de nosotros mismos y nuestros poderes. Tal vez idealmente el libro podría haber incluido un examen mucho más amplio de la educación en distintas culturas. Pero, en realidad, para ver la educación culturalmente no se requiere una constante comparación cultural. Más bien, se requiere considerar la educación y el aprendizaje escolar en su contexto cultural situado, y eso es lo que he intentado hacer.

Cuando Angela von der Lippe, mi amiga y mi editora en la Harvard University Press, propuso que hiciera este libro, en un primer lugar me resistí un poco. Mis ideas estaban en metamorfosis, ya que yo estaba entre los que estaban preocupados en formular una nueva «psicología cultural». Lo que finalmente me convenció fue reconocer la cercana relación entre los problemas de la educación y las cuestiones que se presentaban como muy importantes en la creación de esa psicología cultural; cuestiones sobre la producción y negociación de significados, sobre la construcción de un «yo» y un sentido de la agencia, sobre la adquisición de habilidades simbólicas, y especialmente sobre el carácter «culturalmente situado» de toda la actividad mental. Ya que no se puede entender la actividad mental a no ser que se tenga en cuenta el contexto cultural y sus recursos, que le dan a la mente su forma y amplitud. Aprender, recordar, hablar, imaginar: todo ello se hace posible participando en una cultura.

Una vez que empecé, me fue resultando cada vez más claro que efectivamente la educación era el «marco de prueba» adecuado para incorporar ideas a una psicología cultural. Me explico. Los marcos de prueba que elegimos para clarificar nuestras ideas informan mucho sobre nuestros presupuestos. El La Mettrie del notorio *L'Homme Machine*, por ejemplo, usó como marco de prueba el estuario móvil hidráulico que Luis XIV había instalado en Versalles: ¿cómo se llega de esos robots a criaturas inteligentes—equipándolas con sentidos—? El marco de prueba de B. F. Skinner fue una paloma picoteando en el mundo aislado de una caja de Skinner. Sir Frederic Bartlett parecía probar sus ideas sobre el pensamiento estudiando cómo un jugador de cricket inteligente se comportaría en un campo de cricket, mientras que Max Wertheimer probó las suyas sobre una ver-

sión apenas disfrazada del joven Einstein desarrollando su trabajo. El marco de prueba de la praxis educativa es sorprendentemente diferente de todos estos y encaja únicamente bien con una psicología cultural.

Tal psicología presupone que la actividad mental humana no se conduce en solitario ni sin asistencia, incluso cuando sucede «dentro de la cabeza». Somos la única especie que *enseña* de una forma significativa. La vida mental se vive con otros, toma forma para ser comunicada, y se desarrolla con la ayuda de códigos culturales, tradiciones y cosas por el estilo. Pero esto va más allá de la escuela. La educación no sólo ocurre en las clases, sino también alrededor de la mesa del comedor cuando los miembros de la familia intentan dar sentido colectivamente a lo que pasó durante el día, o cuando los chicos intentan ayudarse unos a otros a dar sentido al mundo adulto, o cuando un maestro y un aprendiz interactúan en el trabajo. De manera que no hay nada más apropiado que la práctica educativa para probar una psicología cultural.

Algunos años después de que me implicara activamente en la educación por primera vez, expuse lo que me parecían algunas conclusiones razonables en *El Proceso de la Educación*. Mirándolas retrospectivamente ahora, unas tres décadas después, me parece que entonces estaba demasiado preocupado por los procesos de conocimiento solitarios e intrapsíquicos y cómo podrían ser apoyados por pedagogías apropiadas. Voy a resumir los principales aspectos de ese esfuerzo inicial. Los encuentros educativos, para empezar, deberían producir entendimiento y no simple actuación. Entender consiste en abrir espacio para una idea o hecho en alguna estructura de conocimiento más general. Cuando entendemos algo, lo entendemos como ejemplo de un principio o teoría más general. El propio conocimiento, además, está organizado de tal manera que el control de su estructura conceptual hace a sus casos particulares más auto-evidentes, incluso redundantes. El conocimiento adquirido es más útil para un aprendiz, además, cuando se «descubre» a través de los propios esfuerzos cognitivos del aprendiz, ya que entonces está relacionado con y usado en referencia a lo que uno ha conocido antes. Tales actos de descubrimiento son facilitados enormemente por la propia estructura del conocimiento, ya que, por complicado que pueda ser cualquier dominio de conocimiento, se puede representar en formas que lo hacen accesible mediante procesos elaborados menos complejos. Esta conclusión me lo llevó a proponer que cualquier materia se podía enseñar a cualquier niño a cualquier edad de una forma que fuera honesta; aunque lo «honesto» se quedó sin definir, y me ha perseguido siempre desde entonces.

Esta línea de razonamiento a su vez implicaba que el objetivo de la instrucción no era la *amplitud*, sino la *profundidad*: enseñar con ejemplos de principios generales que evidenciaran tantos casos particulares como fuera posible. Eso estaba muy cerca de la idea de que la forma de un currículum se concibiera como una espiral, empezando con una descripción intuitiva de un campo de conocimiento y vol-

viendo hacia atrás para representar el campo de manera más poderosa o formal según se necesitara. El profesor, en esta versión de la pedagogía, es un guía para entender, alguien que te ayuda a descubrir por tu cuenta.

Fue, por supuesto, la revolución cognitiva en marcha en la psicología, lo que inspiró mi aproximación inicial al proceso de la educación; una Revolución que empezó en los relativamente prósperos y bastante complacientes finales de los años cincuenta y comienzos de los sesenta. Al menos así nos parecían los tiempos a muchos entonces. Además, había un estorbo «externo» que tomó prioridad sobre cualquier preocupación interna. Era la Guerra Fría. No sólo era ideológica y militar; era también una guerra «técnica». Había «vacíos de conocimiento» y nuestras escuelas estaban bajo la acusación de crearlos. ¿Podrían las escuelas estadounidenses mantener a América tecnológicamente más avanzada que la Unión Soviética en la interminable Guerra Fría? No es sorprendente que el objetivo principal del movimiento de reforma educativa en aquellos días fueran la ciencia y las matemáticas. Y esas eran las materias que se prestaban mejor a los principios de la nueva psicología cognitiva. Guiados por estos nuevos principios, los currículos de ciencias y matemáticas florecieron. Casi todo lo demás se daba por supuesto. Los reformadores asumieron, por ejemplo, que los chavales en la escuela estarían tan interesados en dominar el currículum mejorado como ellos se habían interesado en construirlo. Y también se daba por supuesto que los estudiantes vivían en algún tipo de vacío educativo, sin que las enfermedades y los problemas de la cultura en general les afectaran.

El «descubrimiento de la pobreza» y el movimiento de derechos civiles en América nos despertaron a la mayoría de nosotros de la irreflexiva complacencia de reformar la educación; específicamente, el descubrimiento del impacto de la pobreza, el racismo y la alienación sobre la vida mental y el crecimiento de los niños que eran víctimas de esos infortunios. Una teoría de la educación que sirviera a todos ya no podía dar por supuesto el apoyo y la asistencia de una cultura benigna o incluso neutral. Se necesitaba algo más para compensar lo que muchos de nosotros percibíamos entonces como el «déficit» creado por la «privación cultural». Y los remedios propuestos para superar esa privación se convertirían más tarde en el «Head Start» y programas similares.

En los siguientes años, me encontré a mí mismo cada vez más preocupado por cómo la cultura afectaba a la forma en que los niños desarrollaban su aprendizaje escolar. Mi propia investigación me condujo más y más profundamente hacia el problema; investigación de laboratorio sobre la infancia temprana así como trabajo de campo sobre el desarrollo mental y la escolarización en África. No estaba solo en esto. Mis estudiantes de licenciatura y de doctorado, mis colegas, estaban igualmente implicados; incluso mis viajes conspiraron para integrarme. En particular, recuerdo visitas con Alexander Luria, ese entusiasta exponente de las teorías «histórico-culturales» del desarrollo de Lev Vygotsky. Su

boyante adhesión al papel del lenguaje y la cultura en el funcionamiento de la mente no tardó en minar mi confianza en las teorías más cerradas y formalistas del encumbrado Jean Piaget, teorías que dejaban muy poco espacio para el papel capacitador de la cultura en el desarrollo mental. Si bien no soy realmente vigotkiano en ningún sentido estricto del término, este nuevo trabajo me pareció enormemente útil para pensar en la educación. Pero un interés por la «cultura en la mente» no se apoya en la adhesión a ninguna «escuela» de psicología. Efectivamente, va más allá de la psicología como tal y se basa hoy en el trabajo de primatólogos, antropólogos, lingüistas, sociólogos en el gran linaje de Emilio Durkheim, incluso en el trabajo de historiadores de la escuela de los *Annales* preocupados por la forma en que los pueblos forman sus *mentalités* distintivas. De hecho, en la última década ha habido un renacimiento verificable del interés en la cultura de la educación; no sólo en teoría, sino también en la dirección de las prácticas en las aulas. Dado que discutiré algo de este trabajo en capítulos posteriores, no necesito decir más sobre ello aquí.

Este libro se escribió en el medio de un proyecto de investigación en colaboración con mi esposa y colega, Carol Fleisher Feldman, un proyecto interesado principalmente en la *narración* como forma de pensamiento y como una expresión de la visión del mundo de una cultura. Es a través de nuestras propias narraciones como principalmente construimos una versión de nosotros mismos en el mundo, y es a través de sus narraciones como una cultura ofrece modelos de identidad y acción a sus miembros. La apreciación de la relevancia de la narración no viene de una disciplina en particular, sino de la confluencia de muchas: literarias, socio-antropológicas, lingüísticas, históricas, psicológicas, incluso computacionales. Y he llegado a tomar esta confluencia como un hecho vital, no sólo en nuestros propios estudios narrativos sino también en los estudios educativos en general.

Dado todo este nuevo trabajo, dado el ímpetu de esfuerzo desde la revolución cognitiva, ¿estamos más capacitados para mejorar la educación de niños que sufren las lacras de la pobreza, la discriminación y la alienación? ¿Hemos desarrollado algunas líneas prometedoras sobre cómo organizar la cultura de la escuela de manera que empuje a los niños hacia un nuevo comienzo? ¿Qué se necesita para crear una cultura de la escuela enriquecedora que capacite a los niños de una forma efectiva para usar los recursos y las oportunidades de la cultura global?

Obviamente, no hay respuestas definitivas. Pero sin duda hay suficientes pistas prometedoras como para animar esfuerzos serios. Una de las más prometedoras consiste en los experimentos escolares que han establecido «culturas de aprendizaje mutuo». Estas culturas del aula están organizadas para ofrecer un modelo de cómo debería funcionar la cultura general si estuviéramos operando de la mejor forma y más alegre y si nos estuviéramos concentrando en la tarea de la educación. Hay que compartir mutuamente conocimientos e ideas, ofrecerse

ayuda mutua en el dominio del material, división del trabajo e intercambio de papeles, oportunidades para reflexionar sobre las actividades del grupo. Esa, en cualquier caso, es una posible versión de la «cultura en condiciones óptimas». En semejante administración, la escuela se concibe como un ejercicio de toma de conciencia sobre las posibilidades de la actividad mental comunal, y como una forma de adquirir conocimiento y habilidades. El profesor es el que lo facilita, *primus inter pares*. Este sólo es uno de los experimentos que se están realizando con éxito, y hay otros.

Pero ¿es todo esto «realista»? Dadas las presiones bajo las que trabajan las escuelas, ¿se pueden alcanzar ideales tales como las comunidades de apoyo mutuo? ¿Es esto otra utopía educativa? La utopía no es la cuestión. Nadie duda de que hay limitaciones poderosas sobre lo que pueden hacer las escuelas. Nunca están libres siquiera para probar todas las cosas que piensan que podrían ayudar, pero tampoco son agentes reaccionarios del «status quo». Tendemos a infravalorar sistemáticamente el impacto de las innovaciones educativas. Incluso los esfuerzos relativamente débiles y muy criticados de *Head Start* produjeron algunos resultados impresionantes, como veremos enseguida. Además, ya sabemos más de lo que hemos puesto en práctica—incluyendo el hecho de que los niños de las aulas organizadas como comunidades de apoyo mutuo tienen buen rendimiento intelectual y extienden su campo de mira—. Y hay muchas otras lecciones que aprender de las implicaciones de la psicología cultural sobre la educación. Espero poder ser convincente cuando digo que no estamos al final del camino en lo que respecta a la educación. De hecho, hay buenas razones para pensar que podemos estar justo empezando un nuevo camino.

Diré algunas palabras sobre el plan del libro. Si bien cada capítulo se puede leer aisladamente, juntos forman parte de un punto de vista más amplio. En el capítulo que abre el libro, ese punto de vista se propone y se elabora en forma de «principios» sobre la naturaleza de las mentes humanas que operan en una cultura facilitadora. Los capítulos que siguen desarrollarán más esos principios. Los temas «educativos» cubiertos son muchos y variados; van desde la influencia de las concepciones populares de la pedagogía sobre la educación a las anomalías inherentes a la política educativa, de los usos de la narración a la pedagogía de primates, de «leer» las mentes de otras personas a la cuestión de cómo nos representamos el mundo unos a otros. La exhaustividad, por recoger un viejo tema, no es la cuestión. Tampoco hay muchas confrontaciones con las cuestiones calientes de la política educativa. Estoy convencido de que semejantes cuestiones no se pueden resolver sin que primero logremos algún entendimiento más profundo de la cultura de la educación. Y eso es de lo que trata este libro.

Debo expresar una especial deuda de gratitud a aquellos que han hecho este trabajo posible: a la Fundación Spencer, que ha subvencionado mi investigación generosamente; al Departamento de Psicología de la Universidad de Nueva York,

que me ha aportado un lugar donde trabajar y facilidades para hacerlo; y particularmente a la Escuela de Derecho de la Universidad de Nueva York, en cuya vida intelectual he participado con beneficio, y donde he tenido el privilegio continuo de impartir un seminario sobre la teoría de interpretación en Derecho, Literatura, y Ciencias Humanas junto con mis amigos y colegas Tony Amsterdam, Peggy Davis y David Richards—un seminario cuyos ecos se pueden oír en cada capítulo de este libro.

He dedicado *La educación, puerta de la cultura* a David Olson, antiguo investigador post-doctoral, amigo de mucho tiempo, boyante co-conspirador, interlocutor siempre disponible ya sea en la colaboración o en el debate. Hay demasiados otros a quienes debo gratitud como para listarlos en un prefacio. Tendré ocasión para mencionarlos más tarde en su contexto.

Reenogreena Glandore, County Cork
República de Irlanda
Septiembre 1995

PENSANDO SOCIOLÓGICAMENTE

**Nueva edición
revisada y ampliada**

**Zygmunt Bauman
Tim May**

 **Nueva Visión**

Introducción

LA DISCIPLINA DE LA SOCIOLOGÍA

En este capítulo querríamos examinar la idea de pensar sociológicamente y su importancia para comprendernos a nosotros mismos, uno al otro y las circunstancias sociales en que vivimos. Con ese propósito vamos a considerar la idea de la sociología como una práctica sistemática, con su propia serie de preguntas para aproximarse al estudio de la sociedad y las relaciones sociales.

EN BUSCA DE LA DISTINCIÓN

La sociología no sólo agrupa una serie sistemática de prácticas, sino que también representa un cuerpo de conocimiento considerable que se ha ido acumulando en el curso de su historia. Una ojeada a la sección de las bibliotecas rotulada «Sociología» conduce a una colección de libros que representa la sociología como una tradición unificadora. Estos libros proporcionan mucha información para los recién llegados al campo, tanto si desean convertirse en sociólogos prácticos como si simplemente quieren ampliar su comprensión del mundo en que viven. Aquí hay lugares en los que los lectores pueden beneficiarse de lo que la sociología puede ofrecer, y entonces consumir, digerir, apropiarse y sacar provecho de este cuerpo de conocimiento. De esa manera la sociología se convierte en un sitio de flujo constante, con recién llegados que agregan nuevas ideas y estudios de la vida social a esos mismos estantes. La sociología, en este sentido, es un sitio en constante actividad que coteja los saberes recibidos con las nuevas experiencias y, de esa manera, en el proceso, suma al conocimiento y cambia la forma y el contenido de la disciplina.

Lo que se acaba de decir parece tener sentido. Después de todo, cuando nos preguntamos «¿Qué es la sociología?» podemos muy bien estar refiriéndonos a una colección de libros en una biblioteca como indicio del producto de la disciplina. Esos modos de pensar acerca de la sociología parecen obvios. Después de todo, si la pregunta es «¿Qué es un león?», uno puede recurrir a un libro sobre animales y señalar determinada representación. De esa manera señalamos los vínculos entre determinadas palabras con determinadas cosas. Las palabras, pues, remiten a objetos. Tales objetos se convierten en referentes de las palabras y entonces armamos vínculos entre una palabra y un objeto en condiciones particulares. Sin este proceso de comprensión común, la comunicación cotidiana, que damos por descontada, sería inconcebible. Esta actitud, sin embargo, no alcanza para una comprensión más completa, más sociológica de esta conexión.

Lo dicho no alcanza para informarnos acerca del objeto en si. Ahora tenemos que hacer preguntas suplementarias: por ejemplo, ¿de qué modo es peculiar este objeto?, ¿en qué difiere de otros objetos, de manera que se justifique referir se a él con una palabra particular? Si llamar a este animal «león» es correcto, pero no lo es llamarlo «tigre», entonces debe haber algo que tienen los leones que no tienen los tigres. Debe haber algunas diferencias distintivas entre ellos. Sólo descubriendo esta diferencia podemos saber qué caracteriza a un león, algo distinto a saber cuál es el referente de la palabra «león». Lo mismo sucede cuando tratamos de caracterizar el modo de pensar que llamamos sociológico.

La idea de que la palabra «sociología» está en representación de cierto cuerpo de conocimiento y de ciertas prácticas que emplean este saber acumulado resulta satisfactoria. Sin embargo, ¿qué es lo que hace del saber y de las prácticas algo distintivamente «sociológico»? ¿Qué los hace diferentes de otros cuerpos de conocimiento y otras disciplinas que tienen sus propias prácticas? Volviendo a nuestro ejemplo del león para responder a esta pregunta, podríamos buscar el modo de distinguir la sociología de otras disciplinas. En la mayor parte de las bibliotecas descubriríamos que los estantes más próximos al rotulado «Sociología» son los que llevan los rótulos «Historia», «Antropología», «Ciencias Políticas», «Leyes», «Política Social», «Contabilidad», «Psicología», «Estudios de administración», «Economía», «Criminología», «Filosofía», «Lingüística», «Literatura» y «Geografía Humana». Los bibliotecarios que organizan las estanterías pueden haber supuesto que los lectores que ojean la sección Sociología podrían en ocasiones estar buscando un libro sobre alguna de esas materias. En otras palabras, se ha pensado que el tema Sociología puede hallarse más cerca de esos cuerpos de conocimiento que de otros. ¿Será entonces que las diferencias entre los libros de Sociología y los que están colocados cerca de ellos son menos pronunciadas que las que hay, digamos, entre sociología y química orgánica?

Un bibliotecario que catalogue de este modo parece sensato. Los cuerpos de conocimiento vecinos tienen mucho en común. Todos se refieren al mundo hecho por el hombre: aquello que no existiría de no ser por las acciones de los humanos. Estas materias de estudio, de modos diversos, se interesan por las acciones de los hombres y sus consecuencias. Sin embargo, si exploran el mismo territorio, ¿qué las diferencia? ¿Qué las hace tan diferentes unas de otras como para justificar diferentes nombres?

Estamos listos para dar una respuesta simple a estas preguntas: las divisiones entre los cuerpos de conocimiento deben reflejar divisiones en el universo que investigan. Son las acciones humanas (o los aspectos de las acciones humanas) las que difieren unas de otras, y las divisiones entre cuerpos de conocimiento simplemente tienen en cuenta este hecho. De ese modo, la historia se refiere a las acciones que tuvieron lugar en el pasado, en tanto la sociología se concentra en las acciones actuales. Del mismo modo, la antropología nos habla de sociedades

humanas que se presume atraviesan un estadio de desarrollo diferente del nuestro (se defina como se defina). En el caso de algunos otros parientes cercanos de la sociología, ¿será que la ciencia política, entonces, tiende a discutir acciones referidas al poder y el gobierno; la economía a tratar con acciones relativas al uso de los recursos en términos de rédito máximo para individuos que se consideran «racionales» en un determinado sentido de la palabra, así como con la producción y distribución de bienes; el derecho y la criminología a interesarse por interpretar y aplicar la ley y las normas que regulan el comportamiento humano y por el modo en que esas normas se articulan, se hacen obligatorias, compulsivas, y con qué consecuencias? No obstante, en cuanto comenzamos a justificar los límites entre disciplinas de esta manera el resultado se vuelve problemático, ya que aceptamos que el mundo de lo humano refleja tales divisiones netas que luego se convierten en ramas de la investigación. Aquí nos encontramos frente a un problema importante: como la mayor parte de las creencias que parecen evidentes por sí mismas, resultan obvias sólo mientras evitemos examinar las hipótesis en las que se sostienen.

De modo que, en primer lugar, ¿de dónde sacamos la idea de que las acciones humanas pueden dividirse en ciertas categorías? ¿Del hecho de que se las ha clasificado de esa manera y que a cada registro en esa clasificación se le ha dado un nombre particular? ¿Del hecho de que hay grupos de expertos creíbles, considerados gente bien informada y confiable, que reclaman derechos exclusivos para estudiar aspectos de la sociedad y nos proporcionan luego opiniones autorizadas? Sin embargo, ¿nos parece sensato, desde el punto de vista de nuestra experiencia, que la sociedad se divida en economía, política o política social? ¡Nosotros no vivimos un rato en el reino de la ciencia política, otro rato en el de la economía, ni nos movemos de la sociología a la antropología cuando viajamos de Inglaterra a, digamos, América del Sur, o de la historia a la sociología cuando cumplimos un año más!

Si somos capaces de separar estos dominios de actividad en nuestras experiencias y de ese modo categorizar nuestras acciones en términos de política en un momento y economía en el siguiente, ¿no será porque, antes, nos enseñaron a hacer tales distinciones? Por lo tanto, lo que conocemos no es el mundo en sí, sino lo que hacemos en el mundo en términos de cómo nuestras prácticas se ven moldeadas por una imagen de ese mundo. Es un modelo que se arma a partir de ladrillos derivados de las relaciones entre *lengua* y *experiencia*. De modo que no hay una división natural del mundo humano que se refleje en diferentes disciplinas académicas. Lo que hay, por el contrario, es una división del trabajo entre los estudiosos que examinan las acciones humanas, que se ve reforzada por la separación mutua entre los respectivos expertos, junto con los derechos exclusivos de que goza cada grupo para decidir qué forma parte y qué no forma parte de sus áreas de *expertise*.

En nuestra indagación por la «diferencia que hace la diferencia», ¿en qué difieren las prácticas de estas distintas ramas de estudio unas de las otras? Hay una similitud de actitudes hacia lo que sea que hayan seleccionado como su objeto de estudio.

Finalmente, todos reclaman obediencia a las mismas reglas de conducta cuando tratan con sus respectivos objetos. Todos buscan reunir hechos relevantes y asegurarse de que son válidos y luego controlan una y otra vez esos hechos para que la información acerca de ellos sea confiable. A eso se suma que todos tratan de presentar las propuestas que hacen sobre los hechos de modo tal que puedan ser comprendidas claramente y sin ambigüedades y cotejadas con la evidencia. Al hacer eso buscan descartar de antemano o eliminar contradicciones entre proposiciones de manera que dos proposiciones diferentes no puedan ser verdaderas al mismo tiempo. En pocas palabras, todos tratan de mantenerse fieles a la idea de una disciplina sistemática y presentar sus hallazgos de una manera responsable.

Podemos decir ahora que no hay diferencia en cómo se comprende y practica la tarea por el experto ni en su sello —responsabilidad académica—. Las personas que dicen ser académicamente expertas parecen desplegar estrategias similares para recolectar y procesar sus hechos; observan aspectos de las acciones humanas o emplean evidencia histórica y tratan de interpretarla en el marco de modos de análisis que dan sentido a esas acciones. Parece, por lo tanto, que nuestra última esperanza de encontrar la diferencia radica en el tipo de preguntas que motivan cada disciplina: es decir, las preguntas que determinan los puntos de vista (perspectivas cognitivas) a partir de los cuales investigadores pertenecientes a estas diferentes disciplinas observan, exploran, describen y explican las acciones humanas.

Pensemos en la clase de preguntas que motivan a los economistas. En este caso lo que entraría en consideración sería la relación entre costo y beneficio de las acciones humanas. Se puede considerar la acción humana desde el punto de vista de la administración de recursos escasos y cómo estos pueden usarse para su mejor provecho. Las relaciones entre actores también podrían examinarse como aspectos de la producción y el intercambio de bienes y servicios, todo lo cual se acepta que está regulado por relaciones de mercado de oferta y demanda, y por el deseo de los actores de perseguir sus preferencias de acuerdo con un modelo de acción racional. Los hallazgos podrían estar entonces articulados en un modelo del proceso a través del cual se crean, obtienen y asignan recursos entre varias demandas. La ciencia política, por su parte, estaría más interesada en aquellos aspectos de las acciones humanas que cambian, o son cambiadas por, la conducta efectiva o anticipada de otros actores en términos de poder e influencia. En este sentido las acciones pueden verse en términos de asimetría entre poder e influencia, de modo que algunos actores salen de la interacción con su conducta modificada más o menos significativamente que la de otros participantes de la interacción. Puede también organizar sus hallazgos alrededor de conceptos tales como poder, dominación, el Estado, autoridad, etcétera.

Las preocupaciones de la economía y la ciencia política de ningún modo son ajenas a la sociología. Eso es fácilmente visible en los trabajos escritos por historiadores, científicos políticos, antropólogos y geógrafos en el marco de la sociología. Sin embargo, la sociología, como otras ramas del estudio social, tiene sus

propias perspectivas cognitivas que inspiran series de preguntas para interrogar las acciones humanas, como así también sus propios principios de interpretación. Desde este punto de vista podemos decir que la sociología se distingue por visualizar las acciones humanas como componentes de configuraciones más amplias: es decir, de conjuntos no azarosos de actores entrecruzados en una red de dependencia mutua (siendo la dependencia un estado en el que tanto la probabilidad de que la acción tenga lugar efectivamente como la posibilidad de su éxito cambian en relación con quienes son los otros actores, qué hacen o pueden hacer). Los sociólogos preguntan qué consecuencia tiene esto para los actores humanos, las relaciones en las que entramos y las sociedades de las que formamos parte. A su vez, esto modela el objeto de la investigación sociológica, de modo que las configuraciones, las redes de dependencia mutua, el condicionamiento recíproco de la acción y la expansión o confinamiento de la libertad de los actores se cuentan entre las preocupaciones más destacadas de la sociología.

Los actores individuales se vuelven visibles para un estudio sociológico en tanto son miembros o partícipes de una red de interdependencia. Dado el hecho de que, independientemente de lo que hagamos, dependemos uno de otro, podríamos decir que las preguntas centrales de la sociología son: ¿de qué manera los tipos de relaciones sociales y de sociedades que habitamos se relacionan unos con los otros, nos vemos a nosotros mismos y vemos nuestro conocimiento, nuestras acciones y sus consecuencias? Es esta clase de preguntas —parte de las realidades prácticas de cada día— la que constituye el área particular de discusión sociológica y define a la sociología como una rama relativamente autónoma de las ciencias humanas y sociales. Por lo tanto, podemos concluir que pensar sociológicamente es una manera de entender el mundo humano que también abre la posibilidad de pensar acerca de ese mundo de diferentes maneras.

SOCIOLOGÍA Y SENTIDO COMÚN

Pensar sociológicamente también se distingue por su vínculo con el llamado «sentido común». Tal vez más que otras ramas del saber, la sociología ve moldeado su vínculo con el sentido común a partir de resultados que son importantes para su situación y su práctica. Las ciencias físicas y biológicas no parecen estar interesadas en analizar su vínculo con el sentido común. La mayor parte de las ciencias, para definirse, se afirma en los límites que las separan de otras disciplinas. No sienten que compartan suficiente terreno como para interesarse en dibujar límites o puentes con ese rico aunque desorganizado, no sistemático, a menudo inarticulado e inefable saber que llamamos sentido común.

Tal indiferencia puede tener alguna justificación. El sentido común, a fin de cuentas, no parece tener nada que decir acerca de los temas que preocupan a físicos, químicos o astrónomos. Los asuntos con los que ellos tratan no parecen caer dentro

de las experiencias y las imágenes cotidianas de mujeres y hombres comunes. Es así que los no expertos normalmente no se consideran capaces de formarse una opinión acerca de esos asuntos si no es con ayuda de los científicos. Después de todo, los objetos explorados por las ciencias físicas se manifiestan sólo en circunstancias muy especiales, por ejemplo, a través de las lentes de gigantescos telescopios. Sólo los científicos pueden ver y experimentar con ellos bajo esas condiciones, y reclamar para sí mismos, por lo tanto, el monopolio de una determinada rama de la ciencia. Al ser propietarios únicos de la experiencia que proporciona la materia prima para su estudio, el proceso, análisis e interpretación de los materiales están bajo su control. Los productos de tales procesamientos deberán soportar luego el escrutinio crítico de otros científicos. No van a tener que competir con el sentido común por la simple razón de que no hay un punto de vista de sentido común para abordar los asuntos sobre los que se pronuncian.

Tenemos que hacernos ahora algunas preguntas sociológicas más. Después de todo, ¿es la caracterización tan simple como implica lo dicho anteriormente? La producción de conocimiento científico contiene factores sociales que moldean y configuran su práctica, en tanto los hallazgos científicos pueden tener implicancias sociales, políticas y económicas sobre las cuales, en cualquier sociedad democrática, no corresponde que los científicos tengan la última palabra. Dicho de otro modo: no podemos separar tan fácilmente los medios de investigación científica de los fines a los que esos medios pueden destinarse, ni la razón práctica de la ciencia misma. Después de todo, cómo y quiénes financian la investigación puede, en algunas instancias, tener influencia sobre los resultados de la investigación. Preocupaciones públicas recientes referidas a la calidad de la comida que ingerimos o al medio ambiente en que vivimos, al papel de la ingeniería genética y el patentamiento de información genética de poblaciones por grandes corporaciones, son sólo algunos de los asuntos sobre los que la ciencia por sí misma no puede decidir, ya que se trata no sólo de la justificación del saber sino de su aplicación y sus implicancias para la vida que vivimos. Estos asuntos se vinculan con nuestra experiencia y su vínculo con nuestro quehacer cotidiano, con el control que tenemos sobre nuestras vidas y la dirección en que se están desarrollando nuestras sociedades.

Estos problemas proporcionan la materia prima para investigaciones sociológicas. Todos nosotros vivimos en compañía de otras personas e interactuamos unos con otros. En ese proceso, desplegamos una extraordinaria cantidad de *conocimiento tácito* que nos permite enfrentar los asuntos de la vida cotidiana. Cada uno de nosotros es un actor experto. Sin embargo, lo que logramos y lo que somos depende de lo que otras personas hacen. Finalmente casi todos nosotros hemos vivido la experiencia angustiosa del fracaso de la comunicación con amigos y con extraños. Desde este punto de vista, el tema de la sociología está ya incorporado a nuestras vidas, y sin esto seríamos incapaces de llevar adelante nuestras vidas con los otros.

Aunque estamos profundamente inmersos en nuestras rutinas diarias, inspirados

por un saber práctico orientado a los escenarios sociales en los que interactuamos, a menudo no nos detenemos a pensar sobre el significado de lo que hemos atravesado y, con menos frecuencia aun, nos detenemos a comparar nuestras experiencias privadas con el destino de otros, salvo, tal vez, para tener respuestas privadas a problemas sociales exhibidos para el consumo en los *chat-shows* televisivos. Aquí, sin embargo, la privatización de cuestiones sociales se ve reforzada, liberándonos de la carga de ver la dinámica de las relaciones sociales dentro de lo que se visualiza, en cambio, como reacciones individuales.

Esto es exactamente lo que el pensamiento sociológico puede hacer por nosotros. Como un modo de pensamiento se formularán preguntas como esta: «¿cómo se entrelazan nuestras biografías individuales con la historia que compartimos con otros seres humanos?». Al mismo tiempo, los sociólogos son parte de esa experiencia y, por lo tanto, por mucho que quieran apartarse de los objetos de su estudio —las experiencias de vida como objetos «que están ahí»—, no pueden romper por completo con el saber que tratan de comprender. No obstante, esto puede ser una ventaja en tanto posean una visión a la vez desde adentro y desde afuera de las experiencias que buscan comprender.

Hay algo más que decir de la relación especial entre sociología y sentido común. Los objetos de la astronomía esperan ser nombrados, colocados en un todo ordenado y comparados con otros fenómenos similares. Hay pocos equivalentes sociológicos de fenómenos limpios, sin uso, que no hayan sido dotados ya de significado cuando aparecen los sociólogos con sus cuestionarios, llenando sus libretas de notas o examinando documentos relevantes. Aquellas acciones e interacciones humanas que exploran los sociólogos ya han sido nombradas y han recibido la consideración de los propios actores y son, por lo tanto, objetos del saber del sentido común. Familias, organizaciones, redes solidarias, barrios, ciudades y pueblos, naciones e iglesias y cualquier otro grupo cohesionado por la interacción humana regular ya han recibido significado e importancia por parte de los actores. Cada término sociológico ya está cargado de los significados que le da el saber del sentido común.

Por estas razones la sociología está íntimamente relacionada con el sentido común. Con límites fluidos entre pensamiento sociológico y sentido común, no se puede garantizar de antemano su solidez. Tal como sucede con la aplicación de los hallazgos de los genetistas y sus implicancias para la vida diaria, la soberanía de la sociología sobre el saber social puede verse cuestionada. Es por eso que resulta tan importante trazar un límite entre conocimiento sociológico propiamente dicho y sentido común para la identidad de la sociología como un cuerpo cohesionado de conocimiento. No sorprende pues que los sociólogos presten mucha atención a este factor, y podemos pensar cuatro modos en que se consideraron estas diferencias.

En primer lugar la sociología, a diferencia del sentido común, hace un esfuerzo por subordinarse a las reglas rigurosas del discurso responsable. Este es un atributo de la ciencia que se distingue de otras formas de conocimiento, consideradas más flojas

y menos estrictamente vigiladas y autocontroladas. Se espera que los sociólogos en su práctica tomen muchas precauciones para distinguir —de modo claro y visible— entre los enunciados corroborados por evidencia disponible y las proposiciones que sólo pueden aspirar a la categoría de ideas provisionales, no probadas. Las reglas del discurso responsable exigen que toda la «cocina» —el procedimiento completo que nos llevó a las conclusiones finales y que, se sostiene, es garantía de su credibilidad— quede abierta al escrutinio. El discurso responsable debe relacionarse también con otros enunciados hechos sobre el mismo tópico, de modo que no puede descartar o silenciar otros puntos de vista que se hayan manifestado, por inconvenientes que resulten para la propia argumentación. De este modo la honestidad, confiabilidad y, eventualmente, también la utilidad práctica de las proposiciones resultantes se verán acrecentadas. Después de todo, nuestra fe en la credibilidad de la ciencia está cimentada en la esperanza de que los científicos hayan seguido las reglas del discurso responsable. En cuanto a los científicos mismos, ellos apuntan a la virtud del discurso responsable como un argumento a favor de la validez y confiabilidad del conocimiento que producen.

En segundo lugar, se halla el tamaño del campo del que se extrae el material para el pensamiento sociológico. Para la mayor parte de nosotros en nuestra rutina diaria este campo está confinado a nuestro propio universo de vida, es decir a las cosas que hacemos, la gente con que nos encontramos, los propósitos que nos planteamos en nuestras búsquedas y los que suponemos que otros plantean para las suyas, así como el tiempo y el espacio en los que interactuamos corrientemente. Rara vez encontramos necesario elevarnos por encima del nivel de nuestras preocupaciones diarias para ampliar el horizonte de nuestras experiencias, ya que para eso necesitaríamos tiempo y recursos de los que no disponemos, o en los que no estamos dispuestos a invertir. Sin embargo, vista la tremenda variedad de condiciones de vida y de experiencias que hay en el mundo, cada experiencia es necesariamente parcial y probablemente incluso unilateral. Estos resultados pueden examinarse sólo si agrupamos y comparamos experiencias desprendidas de una multitud de universos de vida. Sólo entonces se revelarán las realidades limitadas de las experiencias individuales, así como el complejo entramado de dependencias e interconexiones en el que se encuentran enredadas, un entramado que llega mucho más allá del reino accesible desde el punto de vista de una biografía particular. El resultado general de esta ampliación de horizontes será el descubrimiento del vínculo íntimo entre la biografía individual y el más amplio proceso social. Es por esto que la búsqueda de esta perspectiva más amplia en la que se embarcan los sociólogos produce una gran diferencia, no sólo cuantitativamente sino también en calidad y usos del conocimiento. Para personas como nosotros, el conocimiento sociológico tiene algo para ofrecer que el sentido común, con toda su riqueza, no puede, por sí mismo, proporcionar.

En tercer lugar, sociología y sentido común difieren en el modo en que cada uno

da sentido a la realidad humana en términos de cómo comprenden y explican acontecimientos y circunstancias. Sabemos por nuestras experiencias que somos «el autor» de nuestras acciones; sabemos que lo que hacemos es un efecto de nuestras intenciones aun cuándo los resultados puedan no ser los que buscábamos. Por lo general actuamos para alcanzar un estado de cosas, ya sea para apoderarnos de algo, recibir elogios, prevenir algo que no deseamos, o ayudar a un amigo. De manera bastante natural, el modo en que pensamos nuestras acciones sirve como modelo para interpretar otras acciones. Hasta ese punto sólo podemos interpretar el mundo humano que se halla a nuestro alrededor diseñando nuestras propias herramientas de explicación exclusivamente a partir de nuestros respectivos universos de vida. Tendemos a percibir todo lo que sucede en el mundo en general como producto de la acción intencional de alguien. Buscamos a las personas responsables por lo que ocurrió y, cuando las encontramos, creemos que hemos completado nuestra investigación. Aceptamos que hay buena voluntad detrás de los acontecimientos para los que estamos bien predispuestos y malas intenciones detrás de aquellos que nos desagradan. En general la gente encuentra difícil aceptar que una situación no es efecto de acciones intencionales de determinada persona.

Los que hablan en el nombre de la realidad en el ámbito de lo público —políticos, periodistas, investigadores de mercado, publicistas— sintonizan con las tendencias dominantes y hablan de «necesidades del Estado» o de «demandas de la economía». Esto se dice como si el Estado o la economía estuviesen hechos a la medida de personas individuales, como nosotros, con necesidades y deseos específicos. Del mismo modo, leemos y oímos sobre los complejos problemas de las naciones, los Estados y los sistemas económicos como si fuesen efecto de los pensamientos y hechos de un selecto grupo de personas que pueden ser nombradas, fotografiadas y entrevistadas. Lo mismo pasa con los gobiernos, que a menudo se quitan de encima el peso de la responsabilidad remitiéndose a cosas que están fuera de su control, o hablando de lo que «el pueblo exige» a través del uso de grupos focales o encuestas de opinión.

La sociología se alza en oposición a la singularidad de las visiones del mundo que pretenden, de manera no problemática, hablar en nombre de un estado de cosas general. Tampoco da por sentadas formas de comprensión como si estas constituyeran un modo natural de explicar acontecimientos que podrían desgajarse sencillamente del cambio histórico o de la ubicación social en la que tuvieron lugar. Dado que comienza su examen a partir de configuraciones (redes de dependencia) más que a partir de actores individuales o acciones unitarias, demuestra que la metáfora vulgar del individuo motivado como clave para comprender el mundo humano —incluidos nuestros propios, profundamente personales y privados, pensamientos y hechos— no es un modo apropiado de comprendernos a nosotros mismos y a los demás. Pensar sociológicamente es dar sentido a la condición humana a través de un análisis de las múltiples redes de interdependencia humana, esa dura

realidad a la que nos remitimos para explicar nuestros motivos y los efectos de su activación.

Por último, el poder del sentido común depende de su carácter autoevidente: es decir, el de no cuestionar sus preceptos y ser autoconfirmante en su práctica. Por su parte, esto descansa en la rutina, el carácter habitual de nuestra vida diaria, que modela nuestro sentido común a la vez que es simultáneamente modelada por él. Necesitamos esto para seguir adelante con nuestras vidas. Cuando se repiten lo suficiente, las cosas tienden a volverse familiares y lo familiar es visto como autoexplicativo; no presenta problemas y puede no despertar curiosidad alguna. No se hacen preguntas si la gente está satisfecha de que «las cosas sean como son» por razones que no están abiertas al escrutinio. El fatalismo también puede desempeñar su papel vía la creencia de que uno puede hacer poco por cambiar las condiciones en que actúa.

Desde este punto de vista podríamos decir que lo familiar puede entrar en tensión con la curiosidad y esto también puede inspirar el ímpetu de innovación y transformación. En un encuentro con ese mundo familiar regido por rutinas que tienen el poder de confirmar las creencias, la sociología puede aparecer como un extranjero entrometido e irritante. Al examinar aquello que se da por sentado, tiene el potencial de perturbar las cómodas certidumbres de la vida planteando preguntas que nadie recuerda haber planteado, y aquellos con intereses creados incluso toman a mal que se las planteen. Estas preguntas convierten lo evidente en un rompecabezas y pueden volver extraño lo familiar. Junto con las costumbres diarias y las condiciones sociales que tienen lugar bajo escrutinio, emergen como una de las posibles maneras —no *la* única manera— de seguir adelante con nuestras vidas y organizar las relaciones entre nosotros.

Por supuesto, esto puede no ser del gusto de todos, especialmente de aquellos para quienes el estado de cosas ofrece grandes ventajas. De todos modos, las rutinas pueden tener su lugar, y aquí podríamos recordar la historia del ciempiés de Kipling que caminaba sin esfuerzo sobre sus cien patas hasta que un servil adulator comenzó a alabar su extraordinaria memoria. Era esta memoria la que le permitía no bajar su pata quincuagésimo octava antes de la trigésimo séptima o la quincuagésima segunda antes de la decimonovena. Obligado a la autoconciencia, el pobre ciempiés ya no pudo volver a caminar. Otros pueden sentirse humillados e incluso resentidos de que lo que en un tiempo sabían y los hacía enorgullecerse quede devaluado en virtud de este cuestionamiento. Sin embargo, y por comprensible que sea el resentimiento que genere, la *desfamiliarización* puede tener beneficios claros. Lo que es más importante, puede abrir nuevas y antes insospechadas posibilidades de vivir la propia vida con otros con más autoconciencia, más comprensión de lo que nos rodea en términos de un mayor conocimiento de uno mismo y de los demás y tal vez también con más libertad y control.

Para todos los que piensan que vivir la vida de una manera más consciente vale el

esfuerzo, la sociología es una guía bienvenida. Aunque manteniéndose en una constante e íntima conversación con el sentido común, aspira a sobrepasar sus limitaciones abriendo posibilidades que pueden clausurarse con demasiada facilidad. Cuando convoca y desafía nuestro saber compartido, la sociología nos impulsa a reexaminar nuestra experiencia, para descubrir nuevas posibilidades y terminar siendo más abiertos y menos propensos a la idea de que el conocimiento sobre nosotros y los demás tiene un punto final, y no que es un proceso excitante y dinámico que aspira a una mayor comprensión.

Pensar sociológicamente nos puede hacer más sensibles y tolerantes a la diversidad. Puede aguzar nuestros sentidos y abrir nuestros ojos a nuevos horizontes más allá de nuestras experiencias inmediatas para que exploremos condiciones que, hasta ahora, habían permanecido relativamente invisibles. Una vez que comprendemos mejor cómo los aspectos aparentemente naturales, inevitables, inmutables y eternos de nuestras vidas han llegado a instalarse a través del ejercicio del poder humano y los recursos humanos, vamos a encontrar más difícil aceptar que son inmunes e impenetrables a futuras acciones, incluidas las propias. Pensar sociológicamente, como un poder antifijación, es por lo tanto un poder en pleno derecho. Hace flexible lo que pudo haber sido opresiva rigidez de las relaciones sociales y, al hacerlo, abre un mundo de posibilidades. El arte del pensamiento sociológico consiste en ampliar la eficacia práctica de la libertad. Cuando se ha aprendido más acerca de ella, el individuo puede estar un poco menos sujeto a la manipulación y más fuerte frente a la opresión y el control. Probablemente también esos individuos se volverán más eficaces como actores sociales, ya que pueden ver las conexiones entre sus acciones y las condiciones sociales y cómo esas cosas que, por su rígida fijación, se muestran irresistibles al cambio están abiertas a la transformación.

Está también aquello que se halla más allá de nosotros como individuos. Hemos dicho que la sociología piensa de manera relacional para situarnos dentro de redes de relaciones sociales. De ese modo la sociología se alza en defensa del individuo, pero no del individualismo. O sea que pensar sociológicamente significa pensar un poco más plenamente en la gente que nos rodea en términos de sus esperanzas y deseos, sus preocupaciones e intereses. Así, podremos apreciar mejor al individuo humano que hay en ellos y tal vez aprender a respetar lo que cualquier sociedad civilizada que se precie debería garantizar a esas personas para mantenerse: el derecho a hacer lo que nosotros hacemos, de modo que puedan elegir y practicar sus modos de vida de acuerdo con sus preferencias. Esto significa que puedan seleccionar sus proyectos de vida, definiéndose y defendiendo su dignidad como nosotros podríamos defender la nuestra frente a obstáculos con los que todos, en mayor o menor grado, nos topamos. Pensar sociológicamente, pues, tiene el potencial de promover la solidaridad entre nosotros: es decir, una solidaridad basada en la comprensión y el respeto mutuos, en una resistencia mancomunada al sufrimiento y una condena compartida a las

crueldades que son las causas de ese sufrimiento. Finalmente, si esto se logra, la causa de la libertad se acrecentará mucho al ser elevada al rango de una causa común.

Volviendo a lo que decíamos acerca de la fluidez de lo que parece inflexible, una mirada sociológica a la lógica interna y al significado de formas de vida diferentes de las propias puede bien llevarnos a volver a pensar los vínculos que se han trazado entre nosotros y los otros. Una nueva comprensión generada de esta manera podría facilitar nuestra comunicación con «los otros» y conducirnos posiblemente a un entendimiento mutuo. El miedo y el antagonismo pueden ser reemplazados por la tolerancia. No hay mayor garantía para la libertad individual que la libertad de todos nosotros.

Señalar la conexión entre la libertad individual y la libertad colectiva necesariamente tiene un efecto desestabilizador en las relaciones de poder ya existentes o lo que suele llamarse «órdenes sociales». Es por esta razón que gobiernos y otros dueños del poder que controlan el orden social suelen presentar cargos de «deslealtad política» en contra de la sociología. Esto es muy evidente entre aquellos gobiernos que intentan inventar la realidad en su nombre, afirmando sin problemas el estado de cosas vigente como si fuera natural, o entre los que arremeten contra las condiciones de vida contemporáneas por medio de nostálgicas evocaciones de una edad mítica perimida en la que todos conocían cuál era su lugar en la sociedad. Cuando somos testigos de una nueva campaña en contra del «impacto subversivo» de la sociología, podemos asumir sin riesgo que los que pretenden gobernar por el *fiat* están preparando un nuevo asalto a la capacidad de los sujetos a resistir la regulación coercitiva de sus vidas. Dichas campañas muchas veces coinciden con severas medidas contra las formas ya existentes de autorregulación y defensa de los derechos colectivos; medidas que apuntan, en otras palabras, a los fundamentos colectivos de la libertad individual.

A veces se dice que la sociología es el poder de los que no tienen poder. No siempre es así, especialmente en los lugares donde se la practica presionada para conformar las expectativas de los gobernantes. No hay ninguna garantía de que, habiendo adquirido una comprensión sociológica, uno pueda disolver y desmontar el poder de las «duras realidades» de la vida. Simplemente, el poder de la comprensión no alcanza para rivalizar con el de las presiones de la coerción aliadas con el resignado y sometido sentido común en el marco de las condiciones políticas y económicas prevalecientes. Sin embargo, de no ser por esa comprensión, la probabilidad de manejar con algún éxito la propia vida y la administración colectiva de la vida en común sería aun menor. Es un modo de pensar cuyo valor es apreciado sólo por los que no pueden darlo por sentado, y que cuando les llega a aquellos que sí pueden, suele ser menospreciado.

EL CONTENIDO DE

PENSANDO SOCIOLÓGICAMENTE

Este libro fue escrito con el propósito de ayudar a la gente a comprender sus experiencias con los otros. Al hacerlo, muestra cómo aspectos de la vida aparentemente familiares pueden ser interpretados de modos novedosos y diferentes. Cada capítulo aborda asuntos que son parte de nuestra vida diaria, aun cuando no estén en la primera fila de nuestras interpretaciones diarias. Se refieren a modos de ver y a los dilemas y elecciones con que nos topamos regularmente, pero sobre los que rara vez tenemos tiempo y oportunidad de reflexionar. Nuestro propósito es el de alentar el pensamiento en estos términos y no el de «corregir» el conocimiento. Deseamos expandir los horizontes de comprensión, pero no para reemplazar una noción de error con la idea de una verdad incuestionable. En el proceso esperamos estimular una actitud cuestionadora, en la que entender a los otros nos permita entendernos mejor a nosotros mismos *con* los otros.

Este libro difiere de muchos otros porque está organizado de acuerdo con los asuntos que rigen nuestra vida diaria. Hay tópicos que ocupan a los sociólogos profesionales en el curso de su práctica que son mencionados sólo brevemente u omitidos sin más, por ejemplo, los métodos de investigación para el estudio de la vida social. Este libro es una observación sociológica acerca de asuntos que modelan directamente nuestra experiencia cotidiana y se divide en partes y capítulos que tienen eso en cuenta. En esta guía, nuestra narrativa sociológica no se desarrollará de manera lineal porque hay tópicos a los que regresaremos a lo largo de todo el libro. Por ejemplo, asuntos referidos a la identidad social aparecerán planteados de muy diversas formas en los próximos capítulos, porque así es como funciona el esfuerzo de la comprensión en la práctica. Después de todo, a medida que examinamos nuevos tópicos, estos revelarán nuevas preguntas y así echarán luz sobre asuntos que todavía no se habían considerado. Como señalamos antes, esto es parte de un proceso en el que ganamos una mejor¹ comprensión: una tarea sin fin.

Orientación y Tutoría

Profesorado y Licenciatura en
Ciencias de la Educación

Servicio de Apoyo Permanente al Ingresante
SAPI

Prof. Sara Orellana
Lic. María Micaela Sosa

2020

ÁREA ORIENTACIÓN Y TUTORÍA

Orientaciones de lectura

Estimados estudiantes:

Compartimos con Ustedes algunas orientaciones para el trabajo con los textos en el Área de Orientación y Tutoría. Seleccionamos cuatro materiales bibliográficos y el documento del Plan de estudios de la carrera de Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación, como soportes de las clases que desarrollaremos los días Jueves durante las seis semanas del Curso de Ingreso.

Las guías de lectura intentan ofrecer pistas para sistematizar el contenido de los textos según los propósitos de las clases de O. y Tutoría.

❖ **Texto Plan de Estudios carrera de Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación**

El texto del actual Plan de estudios de Ciencias de la Educación, fue elaborado por la comunidad educativa de la carrera y se implementa desde el año 2000. Transcurridos diecinueve años, de su puesta en marcha, actualmente el colectivo institucional se encuentra en proceso de revisión del mismo, intentando desarrollar una nueva propuesta curricular para la carrera.

Interrogantes antes de leer el Documento del Plan de estudios:

1. ¿Qué es el Plan de Estudio de una carrera universitaria? Busca información en la web.
2. ¿Qué conoces del Plan de estudio de la carrera?
3. ¿Consideras importante conocer el Plan de estudio de la carrera que elegiste estudiar?
¿Porqué?
4. En función de las respuestas anteriores, ¿qué te interesa conocer del Plan de estudios del Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación?

Ítems a desarrollar después de la lectura del documento del Plan de estudios:

1. ¿Qué información te ofrece el documento? Detalla en términos generales.
2. ¿Cuáles son los ciclos en los que se estructura el Plan de formación?
3. ¿Cuáles son las materias que tendrás que cursar en el primer año? ¿A qué ciclo pertenecen y por qué?
4. Lee con atención los alcances de los títulos de Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación, elige tres de aquellos que te resulten poco claros o confusos para compartir en clases.
5. ¿Qué dudas y/o interrogantes te genera la lectura de todo el documento del plan de estudios?

❖ **Ferry Gilles (1993) Acerca del concepto de formación**

Gilles Ferry, es pedagogo y una de las figuras fundadoras de las Ciencias de la Educación en Francia. La perspectiva en que se ubica Ferry es una perspectiva psicosociológica. Es decir que todo aspecto que tenga que ver con la formación, los contenidos, los recorridos y las actitudes, se mira procurando encontrar la articulación entre el recorrido personal y las exigencias institucionales de la formación profesional.

1. Desde los aportes de Ferry, G., identifique a que refiere el concepto de formación profesional.

2. ¿Cómo se vinculan los soportes y condiciones de la formación con el proceso propiamente de formación?
3. Explique las tres condiciones necesarias para el proceso de formación.
4. Explique que significa que formarse, tiene que ver con la dinámica de un desarrollo personal, con la búsqueda de una mejor forma para ejercer prácticas profesionales

❖ **Ortega, Facundo (2008) Atajos. Cap. El ingreso**

Facundo Ortega, es sociólogo, docente e investigador jubilado de la Universidad Nacional de Córdoba. Realizó por más de 20 años investigaciones referidas al nivel secundario y al nivel universitario desde la perspectiva de los sujetos protagonistas de esas prácticas educativas. En su libro *Atajos*, comparte parte de sus producciones vinculadas a la investigación educativa.

1. Siguiendo los aportes de F. Ortega, refiera al ingreso universitario y a las trayectorias de los estudiantes, en términos de ventajas y desventajas. ¿Qué significan las ventajas y desventajas? Ejemplifique.
2. F. Ortega, para referirse a los vínculos con el conocimiento utiliza los conceptos de “atajos” y “estrategias de evasión”. Explique sus sentidos y cómo y dónde se construyen.

❖ **Freire, Paulo. Consideraciones sobre el acto de estudiar**

Paulo Freire, pedagogo brasileño conocido en todo el mundo por su pensamiento profundo sobre la educación, los más vulnerable y el campo de las clases sociales, nos invita a reflexionar sobre el acto de estudiar.

1. ¿Cómo entiende el acto de estudiar Freire?
2. ¿Cómo caracteriza Freire al sujeto que estudia?
3. ¿Qué significa estudiar con una postura crítica para Freire? Vos, ¿qué opinás: cómo lograrías en tu carrera una postura crítica de estudiante?
4. Explique el siguiente fragmento:

El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, no por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas.

❖ **Larrosa, Jorge La experiencia de la lectura**

Jorge Larrosa, pedagogo español contemporáneo de importante influencia en el ámbito de la pedagogía, en particular, y en el de las ciencias sociales, en general, prologa la reedición de su libro *La experiencia de la lectura*. Estudios sobre literatura y formación, donde nos invita a reflexionar, precisamente, sobre el lugar de la lectura y la escritura en la vida de un estudiante y, por tanto, en el acto de estudiar.

A partir de la lectura, te invitamos a reflexionar sobre los siguientes aspectos:

1. ¿Cómo es el estudio en el tiempo del estudio según Larrosa? ¿Qué implica leer y escribir cuando se es estudiante?
2. ¿Con cuál de las descripciones realizadas por el autor te sentiste más identificado y por qué?

3. Describí alguna situación de estudio en la que hayas puesto en juego tu tiempo, tu deseo, textos, ansias, presiones, etc. Brindá todos los detalles necesarios: dónde estudiabas, cómo, con qué recursos, cuáles textos, qué materia, cómo hacías tus apuntes o textos de ayuda-memoria, situación en tu casa, situación en el colegio, situación sentimental, etc.



Profesora y Licenciatura en Ciencias de la Educación

I.- CONSIDERACIONES PRELIMINARES

El presente plan de estudios ha sido elaborado en un proceso participativo y reflexivo que involucró muchos y distintos actores en diferentes momentos. Este proceso se inició en 1990 con la evaluación del Curriculum 1985 (Res. 090 /86), al que esta propuesta viene a reemplazar.

La Escuela de Ciencias de la Educación, responsable de la elaboración de este plan de estudios, forma parte de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, y concentra el grupo más numeroso de alumnos de esta unidad académica, el que aumentó a través de los años. En el tiempo transcurrido desde que comenzó esta reforma curricular, las condiciones estructurales de trabajo en la universidad han cambiado y limitado las posibilidades de producción y de decisión sobre el plan de estudios. Tanto por la falta de cargos y puntos docentes como por las limitaciones presupuestarias se condiciona seriamente cualquier propuesta de cambio. En este sentido, el presente documento curricular no es el que hubiéramos deseado sino el posible en esta coyuntura.

Las tendencias del nuevo siglo parecen continuar las profundas transformaciones sociales y educativas que, en el marco de la globalización económica y las innovaciones tecnológicas, ya nos han sacudido. La educación aparece como una de las herramientas fundamentales para calificar a las jóvenes generaciones y para mejorar a los adultos, de acuerdo entonces a las nuevas exigencias, este plan de estudios intenta abrir y flexibilizar la oferta formativa de la Escuela de Ciencias de la Educación.

El planteo curricular propone la Carrera Corta de Técnico en Gestión Educativa, con un total de 1800 horas, distribuidas en 3 años. Dado que es característico de las Tecnicaturas el tener una duración limitada en el tiempo, la estructura del plan queda abierta a la presentación de otras carreras cortas (Tecnicaturas) que respondan a demandas de formación y de inserción laboral.

La carrera eje de formación, es la Licenciatura en Ciencias de la Educación y como alternativa se puede optar por el Profesorado, finalizado el Cuarto Año de la formación troncal común con la Licenciatura.

Se puede optar por las titulaciones:

1. 1)de Licenciado/a: se alcanza aprobando materias y la tesis, calculadas en cinco años.
2. 2)de Profesor /a, con la aprobación de las asignaturas y la práctica profesional, calculadas en cinco años.

II.- FUNDAMENTACIÓN DEL CAMBIO CURRICULAR



Profesora y Licenciatura en Ciencias de la Educación

Para poder interpretar los desafíos que el siglo XXI depara a la educación, resulta imprescindible conocer las características de los cambios que se están produciendo en la sociedad, como resultado de las transformaciones operadas en los últimos 20 años y la influencia de estos procesos en la estructuración de *un nuevo orden internacional*. La globalización económica transforma las relaciones laborales y los intercambios en el mercado mundial, por lo que la sociedad reclama capacitación continua y nuevas acreditaciones. En este sentido, la actualización y el perfeccionamiento trascienden los muros del Sistema Educativo para recrear nuevos ámbitos y modalidades, sin límites temporo - espaciales, al ritmo del acceso a las nuevas tecnologías de comunicación.

En nuestro país, las estrategias de descentralización y transferencia de los servicios educativos a las provincias, se completa con las propuestas sobre los nuevos modelos institucionales. La institución educativa tanto en el ámbito formal como no formal, busca convertirse en un nuevo espacio para la elaboración de proyectos en el sentido más amplio de su concepción, basado en nuevos modelos de participación en los que se involucren todos los actores institucionales.

Pero la educación es también una práctica social singular que, de la mano de múltiples mediaciones, opone a la globalización homogeneizante, el fortalecimiento de la subjetividad, sobre la base del respeto a las diferencias étnicas, biológicas, de género, clase, y/o cultura.

Este documento curricular promueve un recorrido plural por diversas posiciones epistemológicas y teóricas para contribuir a la formación de un profesional que pueda comprender y participar protagónicamente del debate instalado en nuestra sociedad. La participación en prácticas y proyectos de intervención en la realidad, por otra parte, completan el objetivo de capacitarlo para proponer estrategias educativas que colaboren en la resolución de problemas personales, grupales, institucionales y sociales.

En la reelaboración del plan de estudios se ha tenido en cuenta la profunda y extendida influencia que la Universidad Nacional de Salta ejerce en el noroeste y en países limítrofes. Al interior de la provincia, la UNSa tiene dos sedes al norte y estudia la posibilidad de nuevos centros de irradiación al sur. Desde la fundación de la UNSa, Ciencias de la Educación ha sido una de las carreras que más actividad ha desplegado, dentro y fuera de la Universidad, respondiendo a distintas demandas de la comunidad educativa.

Considerando que solo en nuestra provincia funcionan aproximadamente un total de 1.250 establecimientos educacionales tanto de gestión estatal como de gestión privada, que abarcan todos los niveles del sistema educativo formal, es fácil comprender que las demandas de especialistas en educación han aumentado. También se han diversificado al profundizarse las transformaciones que recorren a la mayoría de los Sistemas Educativos del mundo, más la pluralidad de formas de educación fuera de la Escuela, en lo que se denomina Educación No Formal, ampliando y profundizando la formación continua en otros ámbitos institucionales y sociales.

Para atender las demandas del presente y las posibilidades del futuro, se propone un plan de estudios con dos alternativas de titulaciones: Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación. Al



Profesora y Licenciatura en Ciencias de la Educación

mismo tiempo se prevé la continuidad de estudios de postítulo y de posgrado que, a través del autofinanciamiento puedan diferenciar ofertas alternativas para la Escuela de Ciencias de la Educación.

Frente a la adversidad, se asume esta propuesta curricular como un tránsito desde las complejidades del presente hacia las alternativas de un futuro del que quisiéramos apropiarnos, contribuyendo a fortalecer la educación y el desarrollo humano.

III.- EJES DE LA ELABORACIÓN CURRICULAR

Uno de los supuestos desde donde construimos este documento es el que da cuenta del doble movimiento con el que, el proceso del conocimiento, en interacción con la realidad, objetiva una estructura que a la vez ha sido incorporada y puede reflexionarse críticamente. En el análisis de cada situación educativa convergen múltiples dimensiones en interacción, cuyo conocimiento es imprescindible para un profesional en Ciencias de la Educación.

Para abordar la complejidad de las prácticas educativas se identificaron cuatro ejes organizadores: el sujeto, lo institucional, lo social y la práctica, este último integrador de los anteriores en su faz instrumental.

Recordando que la intervención educativa que realizan los profesionales de educación parte de y se dirige a un **sujeto social**, portador de la cultura y de los valores de su grupo primario, la pregunta por los sujetos en condiciones particulares de actuación se constituye en un eje fundamental del planteo curricular.

Por otra parte, la tematización sobre **lo institucional** en general y sobre las instituciones educativas como contenido de investigación y formación tiene una larga trayectoria. En la actualidad, y desde un abordaje interdisciplinario se cuenta con sólidas investigaciones que se han continuado en nuestro país.

Las instituciones educativas, en cuanto instituciones de existencia, en su dimensión de singularidad, tienen cierto grado de autonomía que les permite diferenciarse, especificarse y generar una cultura singular. Al mismo tiempo son permanentemente afectadas por los procesos que modelan los contextos políticos y culturales a los que pertenecen. De allí que las demandas en cuanto a asesoramientos y orientaciones en implementación de proyectos curriculares, criterios y procesos de evaluación, diseños de conducción y gestión e investigación, sigan una tendencia creciente.

Sin embargo la reflexión antecedente no se limitada a los establecimientos educativos, sino a una pluralidad de instituciones donde se produce educación (No Formal), donde la presencia de los profesionales de las Ciencias de la Educación, es poco común todavía, tal vez porque entre otras



Profesora y Licenciatura en Ciencias de la Educación

razones, en los procesos formativos hubo una comprensión de lo educativo más orientada a la educación formal.

En cuanto a **lo social**, tercer eje de análisis en la estructuración curricular, recorre todas las instancias formativas, restableciendo las relaciones con el contexto y también con su histórico devenir. Se propone recuperar el papel de la educación en la formación de ciudadano, a partir del desarrollo del pensamiento crítico y de prácticas democráticas, siguiendo los procesos de transformación educativa y la noción de moderna ciudadanía. En relación a este eje también es sustantiva la acción en el campo No Formal.

La relación entre Sujeto – Institución - Sociedad no es casual, ni se pueden abordar separadamente, son ejes de la construcción curricular que se suponen mutuamente y se constituyen en referentes teóricos y metodológicos de los estudios de grado en el campo educativo. La misma relación se establece entre cotidianidad y producción de subjetividad en espacios No Formales.

IV.- DIAGRAMA CURRICULAR

El plan de estudios secuencia contenidos y carga horaria en tres ciclos:

- **Ciclo Introductorio** , de un año de duración, común a todos los ingresantes.
- **Ciclo Troncal**, de tres años de duración, común a la Licenciatura y al Profesorado.
- **Ciclo de Formación Superior**, en el que se puede realizar la opción entre:

Licenciatura: un cuatrimestre de cursado y elaboración de una Tesis

Profesorado: un año de cursado que incluye la Práctica Profesional.

Contenidos y actividades se distribuyen en materias cuatrimestrales y anuales, la mayoría de las cuales son obligatorias pero se introducen también optativas e intercambiables.

Cuadros de los espacios curriculares y carga horaria.

El cálculo de horas se realiza sobre un promedio de 30 semanas anuales, 15 por semestre .



Profesora y Licenciatura en Ciencias de la Educación

El tiempo complementario incluido en el cálculo, está formado por los procesos de integración, profundización y evaluaciones. Por tanto es parte integrante del currículum.

En el cálculo de las horas se tuvieron en cuenta también los horarios de prácticas, el cursado extracurricular del idioma y la elaboración del diseño de Tesis.

Especificaciones.

El currículum se presenta en un cuadro con el cálculo de horas y su total.

LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Nº	Asignatura	Rég.	Hs.	Regularizada para cursar y rendir	Aprobadas para cursar y rendir
	Ciclo Introductorio		480		
1.	Psicología y Aprendizaje	A	120		
2.	Historia de la Educación	A	120		
3.	Sociología	A	120		
4.	Pedagogía y Didáctica	A	120		
	Ciclo Troncal		1980		
5.	Historia de la Educación Argentina	A	90	2	
6.	Psicología del Desarrollo I	A	90	1	
7.	Sociología de la Educación	A	90	3	
8.	Psicología Social	C	90	1	
9.	Didáctica I	A	90	4	
10.	Estadística en Educación	A	90	3	



Profesora y Licenciatura en Ciencias de la Educación

11.	Investigación Educativa	A	90	10	
12.	Planeamiento Educativo	C	90	3, 7	
13.	Psicología del Desarrollo II	A	90	6	
14.	Política Educativa	A	90	5, 7	
15.	Instituciones y Grupos	A	90	8	
16.	Didáctica II	A	90	9	
17.	Optativa I	C	90	Ciclo Intr.	
18.	Idioma Moderno		90		Ciclo Intr.
19.	Organización y Administración Educativa	A	90	14	
20.	Tecnología Educativa	A	90	16	
21.	Psicología en Educación	A	90	6	
22.	Integración Educativa (<i>Intercambiable por Optativas</i>)	C	90	13	
23.	Diseño, Gestión y Evaluación de Proyectos	C	90	12	
24.	Currículo	C	90	16	
25.	Pedagogía Social (<i>Intercambiable por Optativas</i>)	A	90	15	
26.		C	90		
	Optativa II		360		Ciclo Intr.
			90		
27.	Ciclo de Formación Superior	A	90	21	Cicl Intr. 11
28.	Filosofía y Epistemología de la Educación	C	90	10, 11	Ciclo Intr.
29.	Metodología de la Investigación en educación	C	90	13, 21	Ciclo Intr.
30.				(*)	(*)



Profesora y Licenciatura en Ciencias de la Educación

Orientación Educativa y Vocacional

Tesis de Licenciatura

Horas: 2820 (mínimo obligatorio de horas)

(*) Para iniciar los trámites de aprobación de tema y director de tesis menor, el alumno deberá contar con el 75% de las materias del Plan de Estudios aprobadas entre las que estarán incluidas las asignaturas 11, 18 y el Ciclo Introductorio, y regularizadas las asignaturas 23 y 24.

Optativa 1: Entre otras podrán ser:

38. Educación Ambiental

Educación Popular



Profesora y Licenciatura en Ciencias de la Educación

También puede optarse por asignaturas de otras carreras que guarden relación con la formación. Para el cursado de éstas últimas, se solicitará autorización a la escuela de Ciencias de la Educación.

Optativa 2: Entre otras podrán ser:

34.- Evaluación Educativa	C
35.- Estrategias Didácticas	A
36.- Psicopedagogía de la Alfabetización	A
37.- Educación a Distancia	
Taller de Tesis	C
Pedagogía laboral	C
Economía y Educación	C
Adquisición de conocimientos	C
Dificultades de Aprendizaje y Fracaso escolar	C

También puede optarse por asignaturas de otra carrera que guarden relación con la formación. Para el cursado de éstas últimas, se solicitará autorización a la escuela de Ciencias de la Educación.

Observación: Los estudiantes que decidan cursar el Profesorado no podrán tomar como Optativas I y II del Ciclo Troncal las asignaturas: 34, 35 y 36.

Cursado Libre: Idioma Moderno

Intercambiables

Son las asignaturas que pueden cambiarse por las Optativas

Nota: para **rendir** la Tesis de Licenciatura, deben estar aprobadas todas las materias del Plan de Estudios.

PROFESORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



Profesora y Licenciatura en Ciencias de la Educación

Nº	Asignatura	Rég.	Hs.	Regularizada para cursar y Rendir	Aprobadas para cursar y rendir
	Ciclo Introdutorio		480		
1.	Psicología y Aprendizaje	A	120		
2.	Historia de la Educación	A	120		
3.	Sociología	A	120		
4.	Pedagogía y Didáctica	A	120		
	Ciclo Troncal		1980		
5.	Historia de la Educación Argentina	A	90	2	
6.	Psicología del Desarrollo I	A	90	1	
7.	Sociología de la Educación	A	90	3	
8.	Psicología Social	C	90	1	
9.	Didáctica I	A	90	4	
10.	Estadística en Educación	A	90	3	
11.	Investigación Educativa	A	90	10	
12.	Planeamiento Educacional	C	90	3, 7	
13.	Psicología del Desarrollo II	A	90	6	
14.	Política Educacional	A	90	5, 7	
15.	Instituciones y Grupos	A	90	8	
16.	Didáctica II	A	90	9	



Profesora y Licenciatura en Ciencias de la Educación

17.	Optativa I	C	90	Ciclo Introd	
18.	Idioma Moderno		90		Ciclo Intr.
19.	Organización y Administración Educativa	A	90	14	
20.	Tecnología Educativa	A	90	16	
21.	Psicología en Educación	A	90	6	
22.	Integración Educativa	C	90	13	
23.	Diseño, Gestión y Evaluación de Proyectos	C	90	12	
24.	Currículo	C	90	16	
25.	Pedagogía Social (<i>Intercambiable por Optativas</i>)	A	90	15	
26.	Optativa II				Ciclo Intr.
			450		
			90		
	Ciclo de Formación Superior				
27.	Filosofía y Epistemología de la Educación	A	90	21	Cicl Intr. 11
31.	Evaluación Educativa	C	90	16	Cicl Intr. 14
32.	Estrategias Didácticas	A	90	24	Cicl Intr. 16
33.	Psicopedagogía de la Alfabetización	A	90	24	Cicl Intr. 16
37.	Práctica Profesional	A		14, 20, 21	1º y 2º años, 16,24

Total de Horas: 2910

Optativa 1: Entre otras podrán ser:



Profesora y Licenciatura en Ciencias de la Educación

37. Educación Ambiental

Educación Popular

También puede optarse por asignaturas de otras carreras que guarden relación con la formación. Para el cursado de éstas últimas, se solicitará autorización a la Escuela de Ciencias de la Educación.

Optativa 2: Entre otras podrán ser:

35. Educación a distancia C

Educación laboral C

37. Economía y Educación C

Adquisición de conocimientos C

Dificultades de Aprendizaje y Fracaso escolar C

Intercambiables

Son las asignaturas que pueden cambiarse por las Optativas

Pautas para la Licenciatura y el Profesorado

CÁLCULO DEL TIEMPO: 30 Semanas Anuales. Quince Semanas por semestre.

PRIMER AÑO: las asignaturas de primer año, tienen régimen anual con una intensidad de 4 horas semanales, lo que significa 120 horas en el año. La propuesta se debe a la necesidad de crear un tiempo de articulación con el Nivel Polimodal, con carácter propedéutico. Para ello se destina el número de horas asignado, mayor que el de las demás asignaturas, y se propone dedicar el Primer Cuatrimestre a potenciar la capacidad de comprensión y producción de textos, y de integración y síntesis de los mismos. Al mismo tiempo se realiza la introducción a las distintas áreas disciplinares y a la vida universitaria.



Profesora y Licenciatura en Ciencias de la Educación

CURSADO LIBRE: Idioma Moderno

ASIGNATURAS (Listado completo y código)

1. 1.Psicología y120 hs.
2. 2.Historia de la Educació120 hs.
3. 3.Sociologí120 hs.
4. 4.Pedagogía y Didá 120 hs.

1. 5.Historia de la Educación Argentina 90 hs.
2. 6.Psicología del Desarrollo90 hs.
3. 7.Sociología de la Educació90 hs.
4. 8.Psicología90 hs.
5. 9.Didáctica90 hs.
6. 10.Estadística en Educació90 hs.

1. 11.Investigación90 hs.
2. 12.Planeamiento90 hs.
3. 13.Psicología del Desarrollo90 hs.
4. 14.Política90 hs.
5. 15.Instituciones y90 hs.
6. 16.Didáctica90 hs.
7. 17.Optativa90 hs.

1. 18.Idioma90 hs.

1. 19.Organización y Administración90 hs.
2. 20.Tecnología90 hs.
3. 21.Psicología en Educació90 hs.



Profesora y Licenciatura en Ciencias de la Educación

4. 22.Integración90 hs.
 5. 23.Diseño, Gestión y Evaluación de90 hs.
 6. 24.Currí90 hs.
 7. 25.Pedagogía90 hs.
 8. 26.Optativa90 hs.
-
1. 27.Filosofía y Epistemología de la Educació90 hs.
 2. 28.Metodología de la Investigación en Educació90 hs.
 3. 29.Orientación Educacional y90 hs.
 4. 30.Tesis de 90 hs.
 5. 31.Evaluación90 hs.
 6. 32.Estrategias Didá90 hs.
 7. 33.Psicopedagogía de la Alfabetización 90 hs.
 8. 34.Práctica 90 hs
 9. 35.Educación a90 hs.
 10. 36.Educación90 hs.
 11. 37.Economía y Educació90 hs.

V.- CONTENIDOS MÍNIMOS

1.- Psicología y Aprendizaje

Las principales problemáticas vinculadas a los procesos de desarrollo y aprendizaje humanos. Los supuestos epistemológicos, las opciones metodológicas y las implicancias pedagógicas de cada una de ellas.

2.- Historia de la Educación

Introducción al estudio de los problemas educativos. Aproximación a la realidad socioeducativa de Salta, el país y el mundo. Estructura y supuestos de proyectos educativos en su situación, contexto y desarrollo histórico.

3.- Sociología



Profesora y Licenciatura en Ciencias de la Educación

El conocimiento social como un hecho histórico cultural. Las corrientes clásicas de la Teoría Social y las nuevas sociologías. Algunos indicadores básicos para comprender las condiciones sociales de vida con un enfoque particular hacia la educación. El concepto de desarrollo humano, sus ventajas y límites.

4.- Pedagogía y Didáctica

Educación como fenómeno complejo. Educación y transmisión cultural. Sujetos, instituciones y contextos en la mirada pedagógico-didáctica.

Configuración histórica del campo: de Pedagogía a Ciencias de la Educación. Multirreferencialidad teórica y dimensiones de análisis. Espacios y tiempos de la enseñanza y de la formación. Debates contemporáneos.

5.- Historia de la Educación Argentina

El campo específico de la Historia de la Educación. Definiciones sobre la particularidad del objeto de estudio. Los procesos educativos en el contexto (nacional e internacional) de las transformaciones económicas, políticas y sociales, desde la colonia a la década del 90. La educación formal y las alternativas pedagógicas en distintas etapas de la historia. Influencia del pensamiento económico, político y social sobre las propuestas educacionales.

6.- Psicología del Desarrollo I

El enfoque evolutivo como clave para la comprensión de diversas dimensiones del cambio psicológico. Modelos explicativos del desarrollo. Concepciones y perspectivas sobre las relaciones entre desarrollo, aprendizaje y educación. Diversas posiciones ante cuestiones básicas de la disciplina. La epistemología genética (J. Piaget), la teoría socio-histórica (L.S. Vygotski), enfoques cognitivistas. Metodologías de investigación. Énfasis en el proceso de desarrollo del sujeto de la Educación Inicial y Primaria.

7.- Sociología de la Educación



Profesora y Licenciatura en Ciencias de la Educación

Los contextos socioculturales en los que se desarrolla el fenómeno educativo (formal y no formal) y la problemática de las Instituciones. Las condiciones sociales de la enseñanza y el aprendizaje. Los sujetos que aprenden y las condiciones laborales.

8.- Psicología Social

Contextualización de dicha disciplina en la epistemología de las ciencias sociales, del Pensamiento Complejo y de la Sobre modernidad. El fenómeno de la Interacción Social en tanto constitutivo de procesos situacionales y dispositivos privilegiados en la construcción de la subjetividad. Su abordaje desde los siguientes enfoques teórico- metodológico: semiológico - cultural, sistémico y socio -cognitivo.

9.- Didáctica I

Objeto y método en la construcción didáctica. Institucionalización de la enseñanza: su impacto en los procesos de subjetivación. Historia y conceptos fundamentales de la didáctica. El desarrollo curricular, la programación y la intervención didáctica en las instituciones de niveles inicial y primario: diagnóstico contextual y situacional, análisis, intervención y evaluación didácticas. Con práctica en el Nivel Inicial y Primario.

10.- Investigación Educativa

Introducción al conocimiento científico. Distintas concepciones sobre el conocimiento científico y los modos de construir el "dato científico" a partir de las mismas. Ciencia, investigación, política y ética. El proceso de investigación. Los modelos de investigación educativa: empírico analítico, interpretativo e investigación acción. La investigación evaluativa en el marco de cada modelo. Fuentes de datos secundarios y criterios para sus análisis, especialmente centrados en educación. Producción de datos primarios: introducción a algunas estrategias de producción de datos. Esquema básico de un diseño de investigación.

11.- Estadística en Educación

La Estadística como instrumento de investigación en las ciencias sociales.

Estadística descriptiva. Variables. Gráficas. Métodos numéricos. Medidas de variabilidad.



Profesora y Licenciatura en Ciencias de la Educación

Probabilidad. Introducción a la inferencia estadística.

12.- Planeamiento Educativo

El macro y micro planeamiento: concepto, funciones, procesos. Desarrollo Histórico de la planificación educativa. Los condicionantes del Planeamiento Educativo: económicos, sociales, políticos, etc. Formas de abordaje para el conocimiento de la realidad y estrategias de intervención a través de las herramientas operativas de la planificación. Soportes teóricos y metodológicos para la planificación de proyectos.

13.- Psicología del desarrollo II

La Psicología del Desarrollo, aproximación conceptual, histórica y metodológica. El proceso de desarrollo adolescente y juvenil desde el Modelo Contextual Dialéctico y la Perspectiva del Curso Vital. Adolescencias como construcciones socioculturales e históricas. Ciudadanía y derechos. Pubertad y cambios biopsicosociales. Aportes del Psicoanálisis. Cuerpo, sexualidad y género. La construcción de un proyecto identificador. Subjetividades adolescentes en los escenarios socio culturales actuales. Culturas juveniles. La escuela secundaria. Desafíos sociales, culturales y educativos de la educación media. Nuevas potencialidades en el acceso al pensamiento adulto, aportes desde la Psicología Genética.

14.- Política educativa

Teorías sobre el Estado: perspectivas clásicas y contemporáneas. Los cambios políticos, sociales y económicos durante el siglo XX y su impacto en la Educación. Surgimiento de los Sistemas Nacionales de Enseñanza. Los nuevos escenarios de la Políticas Educativas. Crisis del Estado de Bienestar y propuesta neoliberales.

15.- Instituciones y grupos

Las instituciones y lo institucional. Imaginario y representaciones. Estudio de las instituciones. Condicionantes. Dinámica, Identidad y Cultura. Instituciones Educativas. Dimensiones. Análisis. La dimensión institucional de los grupos. El dispositivo grupal. Construcción de significados. Coordinación de equipos.



16.- Didáctica II

El desarrollo curricular y su incidencia en el proceso de enseñanza en el ámbito de la Educación Secundaria, según las diferentes modalidades y orientaciones específicas del nivel. La programación didáctica: sus componentes, procesos de intervención y evaluación. La contextualización de la práctica docente desde lo histórico social, institucional, curricular y situacional. Con práctica en el nivel Secundario.

17- Optativa I

18.- Idioma Moderno

Es obligatorio aprobar un idioma dentro de las disponibilidades de la Facultad. Se puede rendir en forma directa o realizar un cursado extracurricular. Las horas están consideradas dentro el cálculo global de duración de la Carrera.

19.- Organización y Administración Educativa

Legislación y estructuración del Sistema Educativo. Gobierno y administración escolar. La institución

educativa y su contexto sociopolítico cultural y económico. Procesos institucionales de la gestión educativa.

20.- Tecnología educativa

Las implicancias sociales y educativas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Mitos de la Nuevas Tecnologías. Aproximación a las diferentes visiones en torno a la Tecnología Educativa. Los cruces políticos económicos, culturales y éticos. Las teorías de la comunicación: Modelo Informacional y Sociosemiótico. Selección, Evaluación, Utilización, Diseño y Producción de materiales educativos audiovisuales, informáticos y multimedia, en contextos educativos formales y no formales.



21.- Psicología en Educación

Psicología y Educación. Sus relaciones: análisis histórico crítico. El aprendizaje: un proceso complejo, situado, atravesado por múltiples dimensiones. La constitución psico-social del sujeto del aprendizaje: categorías conceptuales que la explican. Aprendizaje y construcción del conocimiento: aportes de distintas perspectivas teóricas. El aprendizaje comprensivo: sus metas, sus medios, sus perspectivas. Significatividad y sentido de lo que se aprende. El aprendizaje en un contexto específico: las instituciones educativas.

22.- Integración Educativa

Enfoque histórico- crítico del concepto "sujeto discapacitado". La "Escuela Especial" como institución resultante. Denotación y Connotación de dichos términos. Representaciones e Imaginarios Sociales evocados. Efectos performativos. Contrastación analítica con el concepto "Sujeto con Necesidades Especiales en Educación". La "Integración Educativa" como Proyecto Institucional. Fundamentos éticos, teóricos y metodológicos. Posibilidades y límites. El modelo español.

23.- Diseño, Gestión y Evaluación de Proyectos

El proceso del planeamiento estratégico. El anteproyecto y los escenarios.

Los soportes teóricos y metodológicos necesarios para el diseño e instrumentación de los procesos de planificación, organización, gestión y evaluación de proyectos de carácter educativos / social, institucional y no institucional, formal y no formal.

24.- Currículo

Las concepciones teóricas sobre el currículo. Fundamentación epistemológica. El proceso de construcción curricular. El diseño curricular. Sus componentes, criterios de selección y organización. Modelos de estructura curricular. Perspectivas del campo curricular en la actualidad.

25.- Pedagogía Social



Profesora y Licenciatura en Ciencias de la Educación

Fuentes de la Pedagogía Social. La Educación fuera de la Escuela. La P. S. como práctica social crítica. Políticas Sociales, relación con la P. S.. La formación en P.S.. Inserción en diferentes campos sociales. Enfoques para la tarea. Actividades de inserción: proyectos a partir de la intencionalidad educativa.

26.- Optativa II

27.- Filosofía y epistemología de la Educación

El horizonte filosófico e histórico de la ciencia. La reflexión epistemológica en la segunda mitad del siglo veinte y sus principales representantes. Filosofía y conocimiento. Epistemología de las Ciencias de la Educación en el contexto de las ciencias sociales. La política del aprendizaje y el conocimiento: consecuencias ético – filosóficas.

28.- Metodología de la Investigación en Educación

La teoría del conocimiento. Métodos de observación y experimentación. Modelos, teorías, hipótesis y conceptos. Corroboración y refutación. Los cánones experimentales. Introducción a los diseños globales de investigación. Instrumentos de recolección de datos. El problema de las variables. El problema de las unidades de análisis. Muestreo. Introducción al análisis de datos. Construcción de la matriz de datos. Codificación y Tabulación. Obtención de medidas. Los factores de prueba. Varianza. Correlación y regresión. Análisis factorial. Introducción a los recursos electrónicos aplicables en investigación. Sistemas operativos.. Aplicación práctica de los recursos.

29.- Orientación Educacional y Vocacional

La Orientación Educacional y Vocacional en el Siglo XXI: movimientos y desarrollos profesionales.

Procesos de orientación institucional según ámbitos, contextos y demandas socio productivas.

El campo profesional del cientista de la educación: dimensiones de su identidad profesional; relaciones con las competencias de acción de los orientadores educacionales y vocacionales.

30.- Tesis de Licenciatura



Profesora y Licenciatura en Ciencias de la Educación

Se entiende por ella un trabajo monográfico en profundidad, una investigación bibliográfica, un estudio comparativo de teorías o de prácticas, el análisis de un experiencia adecuadamente fundamentada desde la teoría, de acuerdo a la normativa vigente en la Facultad de Humanidades.

31.- Evaluación Educativa

Problemática de la Evaluación Educativa. Niveles de construcción: a) epistemológico, b) metodológico, c) técnico. Escalas macro y micro de realización. Enfoques de Evaluación. En cada uno de ellos, las relaciones entre: a) Información - Juicio - Decisiones, y b) la transformación / mejora de la práctica y los supuestos de legitimidad / validez y utilidad.

32.- Estrategias Didácticas

El desarrollo curricular y su incidencia en el proceso de enseñanza, en el ámbito de la Formación Docente, inicial y continua: contextos, diseños curriculares y programas, instituciones, espacios y tiempos de la formación. Programación, enseñanza y evaluación en la Educación Superior. Teoría y práctica de las estrategias pedagógico didácticas de intervención. Grupos y dispositivos de formación de formadores. Con práctica en el nivel superior.

33.- Psicopedagogía de la Alfabetización

La alfabetización como lectura de la realidad. El proceso de alfabetización. La práctica docente con relación a la lecto escritura y el cálculo. Métodos analíticos y sintéticos. La enseñanza de la lecto escritura y el cálculo. Didáctica de la lengua y de la matemática. El aprendizaje de la lecto escritura y el cálculo. Los procesos de aprendizaje.

34.- Práctica Profesional

Elaboración, desarrollo y evaluación de estrategias de intervención institucional y/o pedagógico. Observación y coordinación de procesos grupales. Conocimiento y aplicación de un variado repertorio de técnicas y recursos. El diario de campo, la reflexión y la autoevaluación. Distintos ámbitos de actuación profesional.



Profesora y Licenciatura en Ciencias de la Educación

35.- Educación a Distancia

Comunicación, Educación y Medios. Las lógicas de producción, circulación y consumo. Los espacios de la Educación a Distancia. Distintos proyectos con la modalidad a distancia en el país y en el mundo. Las diferentes generaciones de la Educación a Distancia desde la enseñanza por correspondencia hasta la Universidad Virtual.

36.- Educación Ambiental

La compleja estructura del medio ambiente como resultado de la interacción de sus aspectos biológicos, sociales, históricos, políticos, económicos, éticos y educativos. Medios para interpretar la interdependencia de los elementos que componen el medio ambiente. Planteo de procesos educativos adecuados a la realidad ambiental de cada sociedad; a partir de una propuesta de desarrollo regional. Planificación de la Educación ambiental. Realización de prácticas de campo.

37.- Economía y Educación

Construcción del pensamiento en economía de la educación. Conceptos básicos. Aparición de la educación en el pensamiento económico. El valor económico de la educación (efectos sobre el desarrollo económico, inversión o consumo). Costos, beneficios, rendimiento, financiamiento, educación: mercados de trabajo y distribución del ingreso, su relación con los niveles de la planificación en educación. Elementos de economía aplicados al análisis de los costos y beneficios de la educación. Metodologías aplicadas a diferentes niveles del sistema educativo. Alcances y limitaciones. Financiamiento de la educación. Alternativas de financiamiento. La expansión educativa. Tendencias de la inversión en la educación: Argentina, América Latina, principales regiones mundiales. Problemas y evaluaciones críticas.

VI.- CARGA HORARIA Y DURACIÓN DE LA CARRERA

Profesorado en Ciencias de la Educación: **2.910** horas distribuidas en cinco años.

Licenciatura en Ciencias de la Educación: **2.820** horas distribuidas en cuatro años y medio.



VII.- PRINCIPIOS DE PROCEDIMIENTO

El presente planteo curricular prevé la interdisciplinariedad y la integración teoría y práctica, a través de la articulación de contenidos y actividades en el espacio curricular. Además se ha tenido en cuenta la secuenciación y profundización temática en el recorrido temporal que los estudiantes realizan a través de los ejes del sujeto, lo institucional y lo social.

Otro principio fundamental en el desarrollo curricular será la articulación entre docencia, investigación y extensión universitaria.

Se contará con la posibilidad de asignaturas promocionales, según lo prevé la normativa vigente de la Facultad.

Las propiedades de la carrera en el contexto de la creatividad y el compromiso social, abordará desde las cátedras una diversidad de procesos de construcción de las enseñanzas y de los aprendizajes. Del mismo se procederá con las características de los trabajos y evaluaciones.

En coherencia con el planteo de la fundamentación, los alumnos serán partícipes activos en los procesos mencionados.

VIII.- FORMAS DE EVALUACIÓN

La evaluación de los aprendizajes acompañará el desarrollo de los estudiantes en interacción con los dispositivos curriculares. Se implementarán distintas formas de evaluación que puedan mostrar los logros alcanzados en el ámbito del conocimiento, las actitudes y el desenvolvimiento de habilidades y destrezas.

En cuanto a las acreditaciones, se seguirá manteniendo las opciones de promocional, regular o libre, para las diferentes cátedras y según las reglamentaciones en vigencia en la Facultad de Humanidades.

Con respecto a la evaluación curricular, esta será un componente más del desarrollo curricular y se desarrollará en interacción con las programaciones de materias y proyectos, siguiendo los resultados académicos y las nuevas exigencias de las instituciones y/o de la comunidad educativa.



Profesora y Licenciatura en Ciencias de la Educación

IX.- RÉGIMEN DE CORRELATIVIDADES

(Ver el cuadro de la carrera)

X.- EQUIVALENCIAS

Se reconoce la equivalencia entre el Primer Año 1985, Primer Año (Transición) y el Primer Año del presente Plan.

Se prevé el reconocimiento automático por equivalencia entre las asignaturas del mismo nombre aprobadas en el Profesorado y en la Licenciatura y viceversa.

Los alumnos del Plan 1985 que hubieren aprobado las asignaturas del Profesorado, podrán optar por realizar la Tesis de Licenciatura en el presente Plan, agregando Investigaciones Educativas.

Para establecer las equivalencias se tuvieron en cuenta los siguientes criterios.

- 1.- Valorizar aquello que los alumnos han recorrido como currículum
- 2.- No entorpecer la opción por el nuevo plan.
- 3.- Establecer asignaturas por equivalencia directa y otras que se establecen con el criterio de **reconocimiento**, dado que no abarcan la totalidad de la nueva asignatura, o se acuerda reconocerlas por su valor académico, aunque no guarden relación entre sí.

LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN			
EQUIVALENCIAS			
Equivalencias con el Plan 1985		Primer Año de Transición y Plan 2000 con modificaciones	
Reconocimiento Automático entre los Primeros Años de los distintos Planes			
1er. Año (ver nota)	1er. Año de Transición (ver nota)	Primer Año 2000 (ver nota)	
Introducción Histórica a la Cultura	Problemática Educativa	1. Psicología y Aprendizaje	
Introducción Histórica a la Educación	Psicología	2. Historia de la Educación	



Profesora y Licenciatura en Ciencias de la Educación

Introducción Histórica a la Literatura		Organizac. y Administrac. Escolar	3 Sociología
Introducción Histórica a la Filosofía		Teorías del Aprendizaje	4. Pedagogía y Didáctica
		Sociología	
		Historia de la Educación Argentina	
		Segundo Año	
Hist. De la Educ. Latinoameric. y Arg.	5	Historia de la Educación Argentina	
Psicología Evolutiva I	6	Psicología del Desarrollo I	
Sociología de la Educación	7	Sociología de la Educación	
Psicología Social	8	Psicología Social	
Didáctica I	9	Didáctica I	
Estadísticas en Educación	10	Estadística en Educación	
		Tercer Año	
	11	Investigación Educativa	
Planeamiento Educacional	12	Planeamiento Educacional	
Psicología Evolutiva II	13	Psicología del Desarrollo II	
Política Educacional Argentina	14	Política Educacional	
Dinámica de Grupos en Educación	15	Instituciones y Grupos	
Didáctica II	16	Didáctica II	
Taller I (Nivel pre – primario y primario)	17	Optativa I	
		Cuarto Año	
Idioma Moderno (P. Traducción)	18	Idioma Moderno	
Tecnología Educativa	20	Tecnología Educativa	
Psicología Educacional	21	Psicología en Educación	
Optativa	22	Integración Educativa	
Metodología y Técnicas de Planeamiento en Educación (Lic.)	23	Diseño, Gestión y Evaluación de Proyectos	
Diseño y Evaluación Curricular	24	Currículo	
Pedagogía Social (OP.)	25	Pedagogía Social	
Taller II (Nivel Medio y Superior)	26	Optativa II	
		Quinto Año	
Filosofía y Epistemología de la Educación	27	Filosofía y Epistemología de la Educación	



Profesora y Licenciatura en Ciencias de la Educación

Metodología de la Investig. en Educación	28	Metodología de la Investigación en Educación
Orientación Educacional (Lic)	29	Orientación Educacional y Vocacional
Tesis	30	Tesis de Licenciatura
PROFESORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		
Equivalencias con el Plan 1985		Plan de Transición y Plan 2000 con modificaciones
		Quinto Año
Filosofía y Epistemología de la Educación	27	Filosofía y Epistemología de la Educación
Evaluación del Aprendizaje	31	Evaluación Educativa
Estrategias de Conducción del Aprendizaje	32	Estrategias Didácticas
Metodología. de la Lecto Escritura y Cálculo	33	Psicopedagogía de la Alfabetización
Taller IV y Trabajo Final	34	Práctica Profesional

Nota para las equivalencias con el plan 1985:

- Introducción Histórica a la Educación se reconoce por Problemática Educativa del plan de Transición e Historia de la Educación 2000.
- Para las otras asignaturas(Introducción Histórica a la Cultura, Introducción Histórica a la Literatura e Introducción Histórica a la Filosofía), en el caso de que haya alumnos que necesiten recurrirlas para completar el primer año 1985, la Escuela indicará oportunamente a los interesados qué asignaturas podrán cursar para su reemplazo, realizando el trámite administrativo de aprobación de la propuesta.

Nota para las equivalencias con el Primer Año de Transición y el nuevo Plan 2000:

- Psicología y Teorías del Aprendizaje son equivalentes a Psicología y Aprendizaje.
- Organización y Administración Educativa es equivalente a la asignatura Nº 15 de tercer año.
- Sociología corresponde a Sociología del nuevo Plan 2000.
- Historia de la Educación Argentina corresponde a la materia Nº 5 del segundo año del nuevo Plan 2000.

Nota para las equivalencias del Primer Año 2000:

El criterio de reconocimiento automático de todo el Primer Año de Transición aprobado, con el objetivo de no obstaculizar el cursado de los alumnos ingresantes en el año 2000, implica también el reconocimiento de todo el nuevo Primer Año 2000, incluyendo Didáctica.



Profesora y Licenciatura en Ciencias de la Educación

Los casos particulares referidos a alumnos que tienen cursadas asignaturas en el Plan 1985 y en el Plan de Transición, serán resueltos en cada caso por medio de la Escuela de Ciencias de la Educación.

Fecha de término para el Plan 1985

Se determina como término de extinción del Plan 1985 (Res. 090 / 86), cinco años a partir de la fecha de aprobación del nuevo Plan.

XI.- VALOR ACADÉMICO DE LOS TÍTULOS

El título de Técnico habilita para el ejercicio de la profesión según lo previsto en los alcances y la continuación de estudios universitarios.

Los títulos de Licenciado y Profesor habilitan para el ejercicio profesional y los estudios de Maestrías y Doctorados.

XII.- ALCANCES DE LOS TÍTULOS

Alcances del título de Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación:

Aprobadas por Res. 2785, del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación.

Buenos Aires, 22 de Octubre de 1985.[1] Firmada por el Dr. Carlos Alconada Aramburu.

- Planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje para la educación, formal, no formal e informal: presencial y a distancia.
- Elaborar y evaluar modelos y propuestas curriculares, a nivel macro y micro educativo, para la educación formal, no formal e informal; presencial y a distancia.
- Diseñar, dirigir, ejecutar y evaluar planes, programas y proyectos educativos y culturales.
- Elaborar, ejecutar y evaluar modelos y diseños de administración educacional.



Profesora y Licenciatura en Ciencias de la Educación

- Diseñar, dirigir, ejecutar y evaluar proyectos de investigación educativa.
- Diseñar, producir y evaluar materiales educativos de distinta complejidad tecnológica.
- Planificar, conducir y evaluar programas de formación perfeccionamiento y actualización, para el desempeño de los distintos roles educativos.
- Diseñar, dirigir, ejecutar y evaluar programas y proyectos destinados a la capacitación de recursos humanos.
- Planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje destinados a personas con necesidades especiales.
- Elaborar, ejecutar y evaluar planes, programas y proyectos de información y orientación educacional, vocacional y ocupacional.
- Administrar y organizar unidades y servicios educativos y pedagógicos.
- Asesorar en la formulación de políticas educativas y culturales.
- Asesorar en la elaboración de normas jurídicas en materia educativa y las inherentes a la actividad profesional.
- Brindar asesoramiento pedagógico a instituciones educativas o comunitarias.
- Participar, desde la perspectiva educativa, en la elaboración, ejecución y evaluación de planes, programas y proyectos de acción sociocultural en las comunidades.
- Asesorar en la formulación de criterios y normas destinadas a promover la dimensión educativa de los medios de comunicación social.

El ejercicio de la docencia queda Reglamentado por las normas vigentes en el País conforme a la Ley Federal de Educación y a las Resoluciones de Consejo Federal de Educación.-



Profesora y Licenciatura en Ciencias de la Educación

XIII.- PERFIL DE LOS EGRESADOS

Perfil del egresado de la Licenciatura y del Profesorado

El profesional egresado cuenta con la preparación para abordar críticamente los distintos aspectos de la problemática educativa en los atravesamientos de los aspectos macro y micro, en situaciones tanto formales y no formales, con criterios de equidad social, actitud científica y de respeto por las subjetividades y la pluralidad cultural.

Posee las competencias que le posibilitan alcanzar a través de la investigación y reflexión sobre las experiencias, la apertura de horizontes para ubicarse en el contexto internacional, nacional, provincial y local.

Posee la formación para la Gestión de instituciones educativas formales y no formales.

La integración de los campos de formación le deja la vía abierta para el desempeño interdisciplinario, la investigación, el trabajo en equipo, la creatividad y la formación continua y de postgrado.

El graduado es un ciudadano participativo, consciente de los proyectos educativos que lleven hacia la equidad social y la igualdad de oportunidades, en la plenitud del ejercicio de los derechos.

[1] Se funda en el Acta de acuerdo de las Universidades Nacionales y Privadas, con carreras de Ciencias de la Educación, celebrada en el Ministerio de Educación y Cultura de la Nación, el 19 de junio de 1985, convocadas por el Dr. Hugo Storani Gastaldi. Comunicado a la Universidad Nacional de Salta, por nota Nº 663 / 85, del 24 de Julio de 1985, firmada por el Lic. Carlos N. Jaureguiberry. La reducción de algunos puntos se hicieron con posterioridad conforme a indicaciones del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación.

FERRY, Gilles (1993) ¹

Acerca del concepto de formación²

Quisiera proponerles ahora una reflexión sobre **la noción misma de formación**.

Cuando utilizamos la palabra “formación”, no todos le damos el mismo sentido. Para muchos, la formación consiste en dispositivos. Por ejemplo se dice: “acaso la formación docente debe hacerse en institutos, en la universidad”... “¿para la formación docente va a haber una formación inicial, una formación de posgrado, o una formación permanente? Cuando se habla de formación permanente se hace referencia a un dispositivo.

Esta es **la primera acepción** de la palabra “formación”. En lo que a mí respecta, voy a decir que **cuando se habla de dispositivo se habla de ciertas condiciones de la formación que son los soportes de la formación**. Pero esto no es la formación.

Segunda acepción: se dice que una formación consiste en la implementación de programas y contenidos de aprendizaje. Por ejemplo se dice que en ingeniería los alumnos reciben una importante formación. Escuchen bien esta frase: “reciben una formación “. Lo que remite a una imagen de algo que se consume, que se recibe del afuera, del exterior, y que se digiere más o menos bien.

Y bien, un programa de aprendizaje, el currículo, que hace que haya cierta cantidad de etapas fijadas de manera racional, es también algo que es indispensable para la formación, **forma parte de los soportes y condiciones de la formación, pero no es la formación**.

Entonces **¿qué es la formación?** Es algo que tiene relación con la forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma. No sé si se puede decir así en español, pero formarse es “ponerse en forma”, como el deportista que se pone en forma. La formación es entonces completamente diferente de la enseñanza y del aprendizaje. O sea que la enseñanza y el aprendizaje pueden entrar en la formación, pueden ser soportes de la formación, pero la formación, su dinámica, este desarrollo personal que es la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo, por ejemplo.

¹ Gilles Ferry, pedagogo, una de las figuras fundadoras de las Ciencias de la Educación en Francia, dictó un Seminario en 1996, en la Universidad de Buenos Aires, del cual surgió este Documento, que consta de dos partes. La primera, "Casos y problemática de la educación de adultos", es un trabajo traducido por primera vez al castellano, en el que se presenta la formación docente como un caso particular de la formación profesional. La segunda parte: "La formación: dinámica del desarrollo personal", constituye el Seminario mencionado, desarrollado por el prof. Ferry en 1996, en el marco de la Carrera de Formación de Formadores, y en el que plantea el concepto de formación con una profundidad poco común: "La formación como dinámica de un desarrollo personal que cada sujeto hace por sus propios medios

² **FERRY, G. (1993):** “Pedagogía de la formación” Eds. FFL-UBA. Novedades Educativas, Bs.As. Capítulo 1

Cuando se habla de formación se habla de formación profesional, de ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales. Esto presupone, obviamente, muchas cosas: conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, de la profesión que va a ejercerse, la concepción del rol, la imagen del rol que uno va a desempeñar, etcétera. Esta dinámica de formación, esta dinámica de la búsqueda de la mejor forma es un desarrollo de la persona que va a estar orientado según los objetivos que uno busca y de acuerdo con su posición.

Retorno a una definición biológica de la formación. Cuando se dice que “un adolescente hizo su formación”, se quiere decir que ya tiene las características sexuales que son las de un adulto, que encontró sus formas. Es importante ver la formación de esta manera: como la **dinámica de un desarrollo personal**.

Si esto se ve así, se debe renunciar a ciertas maneras de hablar que son frecuentes. Una formación no se recibe. Nadie puede formar a otro. No se puede hablar de un formador y de un formado. Hablar de un formador y de un formado es afirmar que hay un polo activo, el formador, y un polo pasivo, aquél que es formado. Y la mayoría del tiempo éste es el vocablo que se utiliza, creo que es lo mismo aquí que del otro lado del Atlántico. Nadie forma a otro. El individuo **se forma**, es él quien se desarrolla, diría, de forma en forma. Entonces lo que quiero decir es que el sujeto se forma solo y por sus propios medios.

Hay un autor francés que se llama Kaës³, que ha demostrado muy bien que las fantasías existentes con respecto a la formación se sitúan entre dos extremos. Uno dado por la fantasía de, la del escultor que crea a un otro a su imagen, lo modela, le da su forma, le da forma a una materia que en ese momento es pasiva, dócil. Un escultor, un modelador que encuentra su placer cuando terminó, realizó lo que tenía en su imaginación y que, como dios, creó un ser a su semejanza.

Esta fantasía probablemente exista en todo formador... en todos nosotros. Nadie escapa de esto. Sin embargo cuando empezamos a criticar esta manera de representarse el acto de formación, solemos pasarnos al otro extremo. Nos decimos: “los individuos se forman por sus propios medios, a través de sus propios recursos”. Los tratamos entonces como otro personaje mítico: el fénix, el ave que se consume y renace de las cenizas.

Ninguna de éstas dos fantasías corresponde a la dinámica formativa. Por un lado, **uno se forma a sí mismo, pero uno se forma solo por mediación**. Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros... Todas estas son mediaciones que posibilitan la formación, que orientan el desarrollo, la dinámica del desarrollo en un sentido positivo.

Situadas las cosas así y admitiendo, entonces, que **los dispositivos, los contenidos de aprendizaje, el currículum no son la formación en sí sino medios para la formación**,

³ Kaës, R y Anzieu, D Fantasma et formation. Paris, Dunod, 1976

podemos preguntarnos cuáles son las condiciones fundamentales para que esta dinámica de desarrollo orientada hacia la adquisición de algunas formas se produzca. Es decir, cuáles son las condiciones requeridas para que la formación tenga lugar.

Veo tres condiciones para realizar este trabajo sobre sí mismo: condiciones de lugar, de tiempo y de relación con la realidad.

Trabajar sobre sí solo puede hacerse en los lugares previstos a tal propósito. Si uno está haciendo un trabajo profesional, uno trabaja para otros; el profesor que da clase trabaja para los alumnos. No se forma. Y me van a decir ustedes, seguramente: si porque desarrolla su experiencia. Y yo les respondo: pero esta experiencia no va a ser formadora para él, sólo lo será si en un momento dado, y en un tiempo dado, trabaja sobre sí mismo. Pensar, tener una reflexión sobre lo que se ha hecho, buscar otras maneras para hacer..., eso quiere decir el trabajo sobre sí mismo. Pero no se hacen las dos cosas al mismo tiempo. Es por eso que es falso pensar en formarse haciendo. La experiencia de un trabajo profesional no puede ser formadora para aquel que la lleva a cabo, salvo si encuentra los medios de volver, de rever lo hecho, de hacer un balance reflexivo. **Reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en ese momento sí hay formación.**

Entonces sólo hay formación cuando uno puede tener un tiempo y un espacio para este trabajo sobre sí mismo. Es lo que han hecho todas las instituciones escolares, universitarias, de formación, etc., empiezan poniendo a los alumnos en un lugar que tiene por límite las paredes, definen un tiempo para esta formación... Tiempo y lugar para la formación, tiempo y lugar para el trabajo sobre sí mismo, que no puede confundirse con el trabajo profesional que es un trabajo para otros.

El tercer aspecto de la formación es un cierto modo de relación con la realidad. Uno se desprende de la realidad para representársela. Representar quiere decir presentar otra vez la realidad, porque uno tuvo que ver directamente con esta realidad. Pero en un espacio y tiempo de la formación se retira de ella y la realidad queda figurada por representaciones.

Cuando se está en un lugar o en una acción de formación se trabaja sobre las representaciones. No se trabaja sobre la realidad. Por ejemplo, cómo hacer en la clase para presentarse, para exponerle el problema a los alumnos, para lograr su interés, etcétera. Uno va a trabajar, a razonar sobre esta representación de la clase, pero la clase no está allí. Representar quiere decir trabajar con imágenes, con símbolos, con una realidad mental, pero no con la realidad, yo diría, real. Observen que la misma palabra, representación, caracteriza también la acción dramática teatral. Allí las escenas están representadas y los actores que dan esta representación no ponen al espectador en contacto con realidades sino con representaciones de ficción.

Hay un autor inglés, Winnicott⁴, que desarrollo la idea de espacio transicional que caracteriza el juego de los niños. Cuando los niños juegan al doctor, a la enfermera, etc.,

⁴ Winnicott, D.W. Realidad y juego, Bs As, Gedisa, 1986

no son ni doctores ni enfermeras, pero encuentran la manera y los recursos de figurar esta realidad en sus espacios de juego y convierten así el juego en una manera de acceder a ella. Podríamos decir que han hecho una dialéctica entre retirarse de la realidad para representársela, jugarla, actuarla, y para poder volver a ella y captarla. El proceso de formación es exactamente esto. Es anticipar sobre situaciones reales, y es, a favor de estas representaciones, encontrar actitudes, gestos convenientes, adecuados para impregnarse de y en esta realidad. Winnicott dijo algo muy interesante sobre la manera en que nos preparamos para los roles sociales y profesionales. Preparación que es una parte importante de la formación.

Cuando uno se decide a desempeñar una profesión, a ejercer una función específica, fracasaría si fuera puesto de manera abrupta frente a esta realidad. La idea es la de un espacio transicional, fuera de tiempo y lugar, en el cual uno representa y se representa un rol que va a tener en la profesión. Ese es el espacio y tiempo de la formación.

Esto es muy obvio en la formación inicial. Pero también se ve muy claramente en la formación anterior a la entrada a un empleo y cuando se trata de la formación continua. Sabemos bien que las acciones de formación continua se efectúan en tiempos y lugares retirados de la realidad profesional. Hay que representarse esta realidad para actuarla... Creo que desde la experiencia que tenemos todos y cada uno, podemos pensar en este momento en que nos preparamos para un rol, donde lo que tratamos es de apropiarnos de él antes de estar confrontados con esta realidad.

En relación con esto es importante pensar sobre los dispositivos de alternancia. Hoy se encuentra la formación de alternancia en todas las acciones de formación profesional, tanto en la Universidad como en el centro de formación docente. En el centro de formación o en el terreno o en el aula o en una residencia.

La palabra "alternancia" hay que comprenderla en dos sentidos: en formación inicial y en la formación continua.

Durante la formación inicial se está en un centro de formación, no se está en el campo profesional. Cuando se hace residencia – durante un tiempo que generalmente es más corto que el de permanencia en el centro de formación- uno ve o se enfrenta con la realidad profesional y luego se vuelve al centro de formación.

En formación continua es lo contrario. Se está en ejercicio profesional y en un momento dado se hace un encuentro o un curso de perfeccionamiento. Es decir se abandona la actividad profesional para volver a este espacio intermedio, transicional, que es el tiempo y el lugar de la formación. Lo que ocurre generalmente es que se concibe la alternancia simplemente como un dispositivo, con la idea de que basta estar a veces en el centro de la escena, tanto en la realidad profesional como en el centro, para que la alternancia produzca buenos efectos. Si hay una relación dinámica, viva entre los dos lugares, sí podría darse.

El hecho de que los alumnos docentes hagan residencia en clases de establecimientos escolares no tiene valor formativo salvo si, en el centro, se retoma la experiencia para describirla, analizarla, tomar la problemática de formación en la que estuvo en contacto en terreno.

Ir a la práctica como un turista no tiene valor formativo. Sobre el terreno se deben utilizar instrumentos de análisis que se hayan aprendido a usar en el centro.

Destaco que hay una tendencia predominante en este momento de valorización de la formación sobre el terreno. Esto toma el sentido de una profesionalización de la función docente.

EL INGRESO

Al ingresar a la Universidad se produce una gran ruptura en relación a las prácticas de conocer asimiladas en los niveles primario y secundario y, aún en los casos de mayor voluntarismo, no es fácil, para los alumnos, deshacer largos años de construcción de estrategias de evasión.

Una relación con el conocimiento consolidada en los atajos o en los rodeos, en las trampas sintáctico-semánticas, en la complicidad – sistema escolar mediante- acerca de la valoración de la apariencia del saber cómo saber legítimo, no puede transformarse mágicamente mediante la sola decisión personal porque, protegida, esa valoración por el ocultamiento, oculta también la trampa del mecanismo a través del cual se legitima.

En el ingreso a la universidad se ponen de manifiesto las diferentes trayectorias, las ventajas y las desventajas relativas de los alumnos, las definiciones y las indefiniciones construidas socialmente, pero vivenciadas y percibidas solo como personales, por lo que el futuro se redimensiona en la reiterada postergación en la elección de las carreras, desembocando en una elección débil, donde aún no hay necesidad de anticipaciones.

Este redimensionamiento exigido por un cambio de situación no implica, sin embargo, un cambio en las estrategias escolares, porque las estrategias no se modifican mediante una simple toma de posición: el futuro sigue siendo ambiguo, ahora desde un ángulo donde las postergaciones se traducen en nuevos conflictos. El fenómeno del “año de gracia” – tomarse uno o dos años para decidir qué carrera seguir – se expande – particularmente entre los jóvenes de sexo masculino – y es un indicador, entre otros, de la ampliación de los espacios de sus “derechos” en la sociedad, de la legitimación de la ambigüedad de una temporalidad que no es solamente individual sino social y que instala la indeterminación como garantía de la identidad.

¿Cómo coexisten conocimiento e indeterminación? El alumno que ingresa a la universidad escoge, en primer lugar una carrera, en muchos casos más de una; lo hace con convicciones y conocimientos muy variables depositando también en mayor o menor grado la resolución de sus incertidumbres en las circunstancias; se inscribe en materias como promocional, como regular, o como libre; elige en los primeros casos las que finalizara, las que dejará en el camino para “más adelante; y luego irá construyendo sobre un orden que, en función de las unidades académicas, será más o menos flexible y más o menos ambiguo, “utilizara” esa ambigüedad o

flexibilidad para elaborar – sobre la marcha- un plan de estudios relativamente ad-hoc; trabajara sobre las urgencias, postergará o ganará tiempo; hará de los conocimientos un universo que se agota en sí mismo o lo prolongará hacia el mundo que lo rodea; intentara ingresar al mundo profesional y/o político mientras estudia o lo postergara hasta el momento de la obtención del título. En muchos casos, ante las urgencias – del medio concreto o no - su interés por conocer se transformara en un interés por aprobar, el retorno a aquellas primeras inquietudes y pasiones – cuando las hubo- se postergarán también para el momento de recibirse. En este caso las técnicas para “aprobar” han sido asimiladas durante un largo proceso de aprendizaje de evasión del conocimiento que ha legitimado laboriosamente toda su escolaridad previa, especialmente la escuela secundaria a través de eso que en Francia se denomina “bachotage”¹.

Este alumno ha vivido a lo largo de su pasaje por escuelas primarias y secundarias, una dificultad creciente en cuanto a la diversidad de materias que debe enfrentar simultáneamente: en la escuela primaria, la concentración de las temáticas de estudio en un solo enseñante hace que éste dimensione el peso dado a una u otra materia, sobrepasando – en la conciencia operativa – los grados de exigencia de cada una. Hace evaluaciones globales – erradas o no- de cada alumno pero desde un solo ángulo de percepción.

En la escuela secundaria la ecuación enseñante-asignatura desintegra a aquella percepción univoca y las exigencia de los alumnos se dispersan entre las temáticas y las demandas de cada docente. Aquellos dosifican así sus esfuerzos en función de los diferentes grados de presión: hay profesores (y materias) “fáciles”, tolerantes, duros, severos. Algunas materias pueden aprobarse sin esfuerzo durante el año, otras que exigirían un trabajo continuo pueden dejarse para diciembre, otras para marzo. Otros alumnos aprenderán la dimensión del **cumplir**: haciendo un esfuerzo diario – variable en función de sus posibilidades – podrán sobrevolar la secundaria ateniéndose en forma más o menos precisa a los límites de contención de cada docente.

Los “mejores alumnos” serán, en general, los que **cumplen** con mayor exactitud con las exigencias. En estos últimos casos hay una práctica que hace más dóciles a los procesos cognitivos, las operaciones mentales “responden” ante la demanda categorial. En los primeros la evasión reincidente perfecciona la técnica: cómo decir, qué decir, cómo presentarse y posicionarse en la instancia de evaluación en función de los docentes. En ambos casos hay distancia al conocimiento pero en un caso es controlable directamente, en otros es una relación conflictiva. Los grados de conflicto en relación a las instancias de aprendizaje tienen una dependencia

¹ Según el Petit Robert, “preparar con prisa un examen con vistas a su éxito sólo práctico”. Cfr. Ortega (1996:11 -12)

directa del lugar que los conocimientos ocupen en la sociedad y –particularmente– del posicionamiento del alumno dentro de esa sociedad.

El ingreso a la universidad agrega a la desagregación docente –asignatura un elemento casi inexistente en las escuelas secundarias: el conflicto entre los docentes para imponer la legitimidad de sus saberes – o ignorancia – ante esta situación el alumno comienza a ocupar –a veces en forma muy rápida – un lugar en ese conflicto y, en muchos casos, formando parte de la trama de lo apostado. Adhiere a postura frente a las oposiciones que influyen en su estrategia curricular. Se privilegian materias, la mayoría de las veces por identificación del docente, se acumulan otras, muchas veces se llegan a callejones sin salida por los sistemas de correlatividades que los obligan a encarar las asignaturas rechazadas.

También en la oposición se simplifican posturas teóricas y metodológicas en función de una trama argumentativa y de seducción que muchos docentes confunden con la didáctica y con la “verdad”.

La interacción social influye directamente en la relación con conocimiento y la legitimidad de los saberes.

Incluso entre aquellos alumnos que se atienden al cumplir se plantea el conflicto cognitivo, la sucesión de tendencias opuestas que depositan en un conocimiento con el que no se identifican. Pero quienes mantienen una relación fundamentalmente conflictiva con el conocimiento, distante y pesada, son los más, frágiles ante la interpelación educativa.

Todo esto por cierto no es el descubrimiento de un alumno, sino el producto de un estilo de prácticas escolares que tienden a acrecentar estas estrategias de evasión del conocimiento y que en muchos se prolonga al ámbito universitario. El ingreso a la universidad implica un cambio en las mediaciones institucionales: la universidad no solo enfrenta al alumno con un futuro que adquiere un grado distinto de inmediatez ya que anticipa la entrada a un campo sino que instituye nuevas mediaciones con el conocimiento. Pero tanto la “anticipación” con las mediaciones que instituye la universidad no produce en una amplia mayoría una ruptura con la inercia de las estrategias de evasión. La anticipación no se construye en la dimensión de un proyecto con etapas definidas y acciones previsibles, donde el conocimiento deje abierta una posibilidad de transformación en la propia capacidad de vivir, ver y analizar el mundo, y la universidad no produce una ruptura que se traduzca en un redimensionamiento de la relación con el conocimiento. Carreras con exceso de materias, cátedras-feudo no articuladas entre sí con propuestas muchas veces reiteradas para los alumnos, conocimientos no operativos o ausencia de instancias para ponerlos en acción, sin posibilidades de transferencia a un ámbito de análisis y

de prácticas tanto científicas como sociales, son algunos de los aspectos del ámbito académico dentro del cual el alumno construye sus estrategias.

En este cotidiano el alumno universitario, interactúa con los docentes, con los administrativos y con los demás alumnos, configura su formación en un contexto social, político y económico que, al menos en nuestro país, no son precisamente un aliciente para la búsqueda positiva del conocimiento y construye allí su formación profesional y una percepción acerca de sus prácticas en la sociedad. La evaluación intuitiva de su situación dentro de la universidad y de sus posibilidades de éxito o fracaso se puede realizar en un lapso muy breve o puede llevar años, siempre su condición se modifica a lo largo del cursado de la carrera: la institución no solo mediatiza la construcción de conocimientos, sino también bloqueos e ignorancias activas. En la mayoría de los casos, las estrategias para el cursado y aprobación de las materias los obliga a enfrentarse con encrucijadas: demasiadas materias para tan poco tiempo, acumulación de materias y obligaciones (parciales, prácticos, asistencia, etc.). En esta encrucijada el conocimiento vuelve a quedar relegado a un segundo plano, se legitima poco a poco el limitarse a estudiar en función de la necesidad de aprobar. Se escruta más a los profesores que a los contenidos por saber si se prioriza la memoria, la síntesis, los problemas, las ejemplificaciones, que palabra utiliza con más frecuencia, orientaciones ideológicas, etcétera; se elaboran o reelaboran estrategias de cumplimiento mínimo que se dimensionan en función de las materias, los profesores y que no reducen el esfuerzo global, sino que por el contrario lo cargan de tensiones. El sobre-esfuerzo para mantener presentificados simultáneamente conocimientos diversos y dispersos, está dimensionado en función de la promesa del olvido.

Sin duda, que las reglas del juego son fundamentales: los planes de estudio, los criterios de correlatividad, incluso la organización administrativa y particularmente los saberes legítimos con los conflictos para algunos y las ventajas para otros.

El alumno entra en un espacio conflictivo, lo vive y al mismo tiempo lo utiliza en función de una percepción operativa –condicionada socialmente- donde, con mayor o menor grado de confusión, construye sus estrategias. La deserción masiva que se produce en el primer año de ingreso a la universidad obedece a razones muy diversas, pero en el caso de los alumnos que abandonan la universidad después de los dos o tres años de cursado –regular o irregular - podemos hablar de motivos “externos” tales como la situación económica o por puntos de saturación de situaciones conflictivas – psicológico/cognitivas bajo presión social – es más difícil comprender otras vías de inserción socioeconómicas. En todos estos casos hay un buceo en las circunstancias tanto más importante cuanto en más carreras se inscriba. Esto que podría aparecer como en la práctica de la afinidad intelectual o social – ya que como aparece muy frecuentemente en las entrevistas el grupo inicial con el que

se insertan es clave, tanto para la prosecución de los estudios como para su abandono – se corresponde con esa formación escolar pasiva, con la apropiación de disposiciones (siempre en construcción) caracterizadas por el cumplimiento mínimo y la evasión del conocimiento.

Sin dudas, que la crisis de la inserción profesional en nuestro país (de larga data pero agravada en los últimos años), el deterioro de las condiciones laborales de investigadores y docentes de todos los niveles – esto enmarcado en profundas mutaciones políticas, sociales y económicas – son factores supuestamente relevantes en el fenómeno de la deserción, pero se desconocen las percepciones sociales de estas transformaciones desde el ángulo mínimo de los agentes sociales y por tanto es imposible medir su importancia.

En las entrevistas aparecen insistentemente el conflicto entre lo que socialmente es considerado como indicador de vocación: el “gusto por” (“me gustan las matemáticas”, “me gustan los animales”, “me gusta la naturaleza”, “relacionarme con la gente”, etc.) y las presiones “externas”: cumplir con los padres, una carrera con salida laboral, etc.

El alumno que ingresa a la universidad llega a ella con una carga cognitiva y afectiva, una disposición respecto al conocimiento, a los saberes legítimos y a las prácticas educativas legítimas. En efecto, la cultura escolar ha modelado ya desde la escuela primaria una relación con el objeto de conocimiento que se caracteriza por su intransferibilidad a la interpretación del mundo inmediato, por su inoperancia por el “aprendizaje” de prácticas de *bachotage* que sin duda inciden – y veremos cómo, más adelante – sobre las prácticas cognitivas, es decir, prácticas sociales que definirán esas prácticas cognitivas estableciendo el límite entre lo legítimo y lo no legítimo, lo válido y lo no válido. Paradójicamente, los contenidos de conocimiento más legítimos son aquellos que presentan mayor “distancia cognitiva”, aquellos que son más ajenos al sujeto; esto significa que es necesario tomar distancia, negar desde un principio aquello que Husserl denominó “intención de cierre”, esto es: introducir la ambigüedad como criterio de legitimación, postergar o eliminar el cierre, la comprensión conceptual, la posibilidad de resolver. Frases verosímiles, construidas “para el docente” como contrapartida, en muchos casos de reduccionismos; y esquematismos de las prácticas docentes construidas “para los alumnos”, magia a través del cual la apariencia del conocimiento se vuelve convincente para aquel que la transmite, magia del lenguaje que devuelve espectacularmente las formas de las formas y que por este acto de devolución sintáctica verosímil, crea la ilusión del aprendizaje.

Aprendizaje de lo verosímil como lo legítimo, de lo incomprensible y distante como **importante**, llegando incluso a percibir como banal lo comprensible, simplemente por serlo. Este aprendizaje sistemático – de los síntomas del

consentimiento – adquiere sentido (constituyéndose en sentido) en las prácticas escolares precisamente porque allí no se distingue entre conocimiento y síntoma. Al no haber cierre no hay internalización, no hay conocimiento acumulativo sino acumulación en síntomas. El sujeto no incorpora los contenidos con una disposición, que – en cuanto tal - no existe la presentificación de conocimientos anteriores frente al acto de conocer, como el conocimiento de las estructuras lingüísticas “desaparece” en el acto de hablar. Este conocer presentificado, al no desaparecer en los nuevos actos de construcción de conocimiento obstruye toda síntesis posible. Los saberes escolares son saberes fotográficos y así “deben” aparecer en el plano de la conciencia. Ésta es una sabiduría de anaquel, “traer la conciencia” es como recurrir a una enciclopedia imaginaria, tomar de una estantería aquello que se nos pide. El resultado más negativo de las prácticas escolares es precisamente este desplazamiento del objeto de conocimiento a sus “aparición legítima”. Pierre Bourdieu, citando un trabajo de 1995, dice allí:

“se mostró como profesores y alumnos se ponen tácitamente de acuerdo para aceptar una situación de comunicación que, cuando se mide el estricto rendimiento técnico, parece totalmente disfuncional, los primeros actuando como si fueran comprendidos y tratando en todo caso de evitar toda evaluación de la comprensión, los otros comportándose como si comprendieran eludiendo la cuestión misma de la inteligibilidad del discurso magistral” (Bourdieu, 1989:7)

El contrato institucional entre docentes y alumnos exige una representación diferenciada y legitimada:

“si en efecto, el enseñante no tuviera nada que hacer para que el alumno aprenda, o más bien si el enseñante no hiciera nada culturalmente visible para que el alumno aprenda, la institución de enseñanza de la que participa perdería su justificación, y el pacto originario se habría roto. Si en forma semejante, el alumno no hiciera nada para aprender, si no hiciera algún gesto en el cual la mirada cultural pudiera reconocer el hecho de que está en vías de aprender, o al menos que utiliza los “medios” puestos a su disposición para aprender entonces los gestos mínimos de enseñante se convertirán en sospechosos de no ser más que una simple parodia de enseñanza” (Chevallard, 1988-1989:223)

Dentro de este sistema perverso se establece una complicidad entre el docente y el alumno con márgenes amplios de arbitrariedad en las posibilidades de negociación; así, en cátedras-feudo (particularmente en las carreras tradicionales) la arbitrariedad suele ser el criterio prevaleciente, precisamente – quizás – para evitar toda negociación (este criterio es el que predomina en las escuelas militares). En las carreras humanistas suele haber, por el contrario, un margen de negociación que puede beneficiar al alumno al anclar – a veces – en un criticismo culposo del docente.

CONSIDERACIONES EN TORNO AL ACTO DE ESTUDIAR

Paulo Freire

Escrito en 1968, en Chile, este texto sirvió de introducción a la relación bibliográfica propuesta a los participantes en un seminario nacional sobre educación y reforma agraria.

Tomado del libro de Paulo Freire

"La importancia de leer y el proceso de liberación". Editado por Siglo XXI. México, 1996.

Toda bibliografía debe reflejar una intención fundamental de quien la elabora: la de atender o despertar el deseo de profundizar conocimientos en aquel o aquellos a quienes se propone. Si falta, en quienes la reciben, el ánimo de usarla, o si la bibliografía en sí misma no es capaz de desafiarlos, se frustra entonces esa intención fundamental.

La bibliografía se convierte en un papel inútil más, entre otros, perdida en los cajones de los escritorios. Esa intención fundamental de quien hace la bibliografía le exige un triple respeto: hacia las personas quienes se dirige, hacia los autores citados y hacia sí mismo.

Una relación bibliográfica no puede ser una simple serie de títulos, hecha al acaso o de oídas. Quien la sugiere debe saber lo que está sugiriendo y por qué lo hace. Quien la recibe, a su vez, debe encontrar en ella, no una prescripción dogmática de lecturas, sino un desafío. Desafío que se hará más concreto en la medida en que empiece a estudiar los libros citados y no leerlos por encima, como si apenas los hojease.

Estudiar es, realmente un trabajo difícil. Exige de quien lo hace una postura crítica, sistemática. Exige una disciplina intelectual que no se adquiere sino practicándola. Esto es, precisamente, lo que la "educación bancaria"¹ no estimula. Por el contrario, su tónica reside fundamentalmente en matar en los educandos la curiosidad, el espíritu investigado, la creatividad. Su "disciplina" es la disciplina para la ingenuidad frente al texto, no para la posición crítica indispensable.

Este procedimiento ingenuo al cual se somete al educando, junto con otros factores, puede explicar las fugas del texto que hacen los estudiantes, cuya lectura se torna puramente mecánica, mientras que con la imaginación se desplazan hacia otras situaciones. Por último, lo que se les pide no es la comprensión del contenido, sino su memorización. En lugar de ser el texto y su comprensión, el desafío pasa a ser la memorización. Si el estudiante consigue memorizarlo, habrá respondido al desafío.

En una visión crítica las cosas ocurren de otro modo. Quien estudia se siente desafiado por el texto en su totalidad y su objetivo es apropiarse de su significación profunda. Esta postura crítica, fundamental, indispensable al acto de estudiar, requiere de quien a eso se dedica:

- a) Que asuma el papel de sujeto de ese acto. Eso significa que es imposible un estudio serio si quien estudia se coloca frente al texto como si estuviera magnetizado por la palabra del autor, a la cual atribuiría una fuerza mágica; si se comporta pasivamente, "domesticadamente", procurando solamente memorizar las afirmaciones del autor; si se

¹ Sobre la "educación bancaria" véase Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI. 1970

deja “invadir” por lo que afirma el autor; si se transforma en una “vasija” que debe ser llenada por los contenidos que toma del texto para colocarlos dentro de sí mismo.

Estudiar seriamente un texto es estudiar el estudio de quien estudiando lo escribió. Es percibir el condicionamiento histórico-sociológico del conocimiento. Es buscar las relaciones entre el contenido en estudio y otras dimensiones afines del conocimiento. Estudiar es una forma de reinventar, de recrear, de reescribir, tarea de sujeto y no de objeto. De esta manera, no es posible, para quien estudia en esa perspectiva, alienarse con el texto, renunciando así a su actitud crítica frente a él.

La actitud crítica en el estudio es la misma que es preciso adoptar frente al mundo, la realidad, la existencia. Una actitud de adentramiento con la cual se va alcanzando la razón de ser de los hechos cada vez más lúcidamente.

Un texto será tanto mejor estudiado en cuanto, en la medida en que se tiene de él, delimitando sus dimensiones parciales. El retorno al libro para esa delimitación aclara la significación de su globalidad.

Al ejercer el acto de delimitar los núcleos del texto que, en interacción, constituyen su unidad, el lector crítico irá descubriendo todo un conjunto temático, no siempre explícito en el índice de la obra. La demarcación de esos temas debe atender también al cuadro referencial de interés del sujeto lector.

Es así que, frente a un libro, ese sujeto lector puede despertar ante un trozo que le provoca una serie de reflexiones en torno a una temática que le preocupa y que no es necesariamente la temática principal del libro en estudio. Una vez sospechada la posible relación entre el trozo leído y su preocupación, corresponde entonces, fijarse en el análisis del texto, buscando el nexo entre su contenido y el objeto de estudio en que se encuentra trabajando. Se le impone una exigencia: analizar el contenido del trozo en cuestión en relación con los precedentes y con los que lo siguen, evitando así traicionar el pensamiento del autor en su totalidad.

Verificada la relación entre el trozo en estudio y su preocupación, debe separarlo de su conjunto, transcribiéndolo en una ficha con un título que lo identifique con el objeto específico de su estudio. En esas circunstancias, puede detenerse inmediatamente en reflexiones a propósito de las posibilidades que el trozo le ofrece o bien continuar con la lectura general del texto, señalando otros trozos que pueden aportarle nuevas meditaciones.

En último análisis, el estudio serio de un libro o de un artículo de revista implica no sólo una penetración crítica en su contenido básico sino también una sensibilidad aguda, una permanente inquietud intelectual, un estado de predisposición a la búsqueda.

- b) Que el acto de estudiar, en el fondo es una actitud frente al mundo.
Ésta es la razón por la cual, el acto de estudiar no se reduce a la relación lector-libro, o lector texto.

Los libros en verdad reflejan el enfrentamiento de sus autores con el mundo. Expresan ese enfrentamiento. Y aún cuando los autores huyan de la realidad concreta estarán expresando su manera deformada de enfrentarla. Estudiar es también y sobre todo pensar la práctica, y pensar la práctica es la mejor manera de pensar correctamente. De esta manera quien estudia no debe perder ninguna oportunidad, en sus relaciones con los demás, con la realidad, de asumir una postura de curiosidad. La de quien pregunta, la de quien indaga, la de quien busca.

El ejercicio de esa postura de curiosidad termina por tornarla ágil, de lo cual resulta un mayor aprovechamiento de la misma curiosidad.

Es así que se impone el registro constante de las observaciones realizadas durante una determinada práctica, durante las simples conversaciones. El registro de las ideas que tenemos y de las que nos “asaltan” con frecuencia cuando caminamos solos por la calle. Registros que pasan a constituir lo que Wright Mills llama “fichas de ideas”².

Estas ideas y estas observaciones, debidamente fijadas, pasan a constituir desafíos que deben ser respondidos por quien las registra.

Casi siempre, al transformarse en la incidencia de la reflexión de quien las anota, esas ideas nos remiten a la lectura de textos con los cuales pueden instrumentarse para proseguir en su reflexión.

- c) Que el estudio de un tema específico exige del estudiante que se ponga, hasta donde sea posible, al tanto de la bibliografía referente al tema u objeto de su inquietud.
- d) Que el acto de estudiar es asumir una relación de diálogo con el autor del texto, cuya mediación se encuentra en los temas de que trata. Esa relación dialógica da como resultado la percepción del condicionamiento histórico-sociológico e ideológico del autor, que no siempre es el mismo del lector.
- e) Que el acto de estudiar exige humildad. Si quien estudia asume realmente una posición humilde, coherente con la actitud crítica no se siente disminuido si encuentra dificultades, a veces grandes, para penetrar en la significación más profunda del texto. Humilde y crítico, sabe que el texto, en la medida misma en que es un desafío, puede estar más allá de su capacidad de respuesta. No siempre el texto se entrega fácilmente al lector.

En ese caso, lo que debe hacer es reconocer la necesidad de instrumentarse mejor para volver al texto en condiciones de entenderlo. Es inútil pasar las páginas de un libro si no se ha alcanzado su comprensión. Se impone, por el contrario, la insistencia en la búsqueda de su desvelamiento. La comprensión de un texto no es algo que se recibe de regalo: exige trabajo paciente de quien se siente problematizado por él.

El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, no por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas.

² C. Wright Mills, *The sociological imagination*.

Jorge Larrosa

LA EXPERIENCIA DE LA LECTURA ESTUDIOS SOBRE LITERATURA Y FORMACIÓN

Prólogo a esta edición

La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación se publicó en 1996 y se reimprimió en 1998. Circuló entre filólogos, filósofos, pedagogos, escritores, lectores compulsivos, activistas de la lectura y eternos estudiantes. La deriva pública del libro y la necesidad de corresponder a la generosidad de sus lectores me llevó a sostenerlo en cursos y conferencias, a precisar algunas de las cuestiones que suscitaba, a desarrollar algunos de sus motivos, a corregir algunas de sus ideas, y a continuar leyendo, escribiendo y publicando. Los textos que se añaden a esta edición responden a ese impulso. Pueden incluirse aquí sin violencia porque, al haber sido redactados tras la estela de la primera edición del libro, lo continúan y, de algún modo, le pertenecen.

En el primer párrafo se habla de la relación que se tiene con los libros que uno mismo ha escrito. De una forma tal vez demasiado ampulosa, ahí se dice que un libro, una vez publicado, no es otra cosa que la figura sin vida de la tensión que animó su escritura. Ocho años después de su primera aparición, mi relación con este libro es tan extraña como la que se tiene ante una fotografía de otro tiempo. Siento que ahora ya pertenece sólo a los lectores. Uno de ellos, Daniel Goldin, uno de los más generosos, ha querido darle una nueva vida, darlo de nuevo a leer, ponerlo otra vez en marcha hacia esa posibilidad enviada hacia el porvenir de la que se habla en el último párrafo del libro. De él fue también la idea de publicar una edición ampliada que exagerase aún más ese efecto abundoso y proliferante, heterogéneo, abierto a múltiples resonancias y seguramente excesivo que ya tenía la primera versión. Yo no puedo sino consentir y agradecer.

))((

Estudiar: leer escribiendo. Con un cuaderno abierto y un lápiz en la mano. Las páginas de la lectura en el centro, las de la escritura en los márgenes. Y también: escribir leyendo. Abriendo un espacio para la escritura en medio de una mesa llena de libros. Leer y escribir son, en el estudio, haz y envés de una misma pasión.

Estudiar: lo que pasa entre el leer y el escribir. Lectura que se hace escritura y escritura que se hace lectura. Impulsándose la una a la otra. Inquietándose la una a la otra. Confundiéndose la una en la otra. Interminablemente.

La lectura está al principio y al final del estudio. La lectura y el deseo de la lectura. Lo que el estudio busca es la lectura, el demorarse en la lectura, el extender y el profundizar la lectura, el llegar, quizá, a una lectura propia. Estudiar: leer, con un cuaderno abierto y un lápiz en la mano, encaminándose a la propia lectura. Sabiendo que ese camino no tiene fin ni finalidad. Sabiendo además que la experiencia de la lectura es infinita e inapropiable. Interminablemente.

Y también: la escritura y el deseo de la escritura están al principio y al final del estudio. Lo que el estudio quiere es la escritura, el demorarse en la escritura, el alcanzar, quizá, la propia escritura. Estudiar: escribir, en medio de una mesa llena de libros, en camino una escritura propia. Aunque ese camino no tenga fin ni finalidad. Sabiendo que la experiencia de la escritura es también infinita e inapropiable. Interminablemente.

Escribes lo que has leído, lo que, al leer, te ha hecho escribir. Lees palabras de otros y mantienes con ellas una relación de exterioridad. Te pones en juego en relación a un texto ajeno. Lo entiendes o no, te gusta o no, estás de acuerdo o no. Sabes que lo más importante no es ni lo que el texto dice ni lo que tú seas capaz de decir sobre el texto. El texto sólo dice lo que tú lees. Y lo que tú lees no es ni lo que comprendes, ni lo que te gusta, ni lo que concuerda contigo. En el estudio, lo que cuenta es el modo como, en relación con las palabras que lees, tú vas a formar o a transformar tus palabras. Las que tú lees, las que tú escribas. Tus propias palabras. Las que nunca serán tuyas.

Estudiando, tratas de aprender a leer lo que aún no sabes leer. Y tratas de aprender a escribir lo que aún no sabes escribir. Pero eso será, quizá, más tarde. Ahora lees sin saber leer y escribes sin saber escribir. Ahora estás estudiando.

Algunas veces tienes la impresión de leer palabras de nadie, tan de nadie que podrían ser tuyas, de cualquiera. Se da entonces una especie de intimidad entre tú y lo que has leído: no hay distancia, tampoco defensa. No hay exterior ni interior. No hay diferencia entre tú y lo que lees. Dura sólo un instante. Súbitamente se da una especie de orden, una especie de claridad. Es un instante callado y gozoso, ensimismado. Es una sensación de lleno y vacío a la vez, una extraña mezcla de plenitud e inocencia.

Aíslas lo que has leído, lo repites, lo rumias, lo copias, lo varías, lo recompones, lo dices y lo contradices, lo robas, lo haces resonar con

otras palabras, con otras lecturas. Te vas dejando habitar por ello. Le das un espacio entre tus palabras, tus ideas, tus sentimientos. Lo haces parte de ti. Te vas dejando transformar por ello. Y escribes.

Empiezas a escribir y otra vez la distancia entre tú y las palabras. Lo que era silencio se ha hecho bullicio. Lo que era luz se ha convertido en balbuceo. Pero quieres ser fiel a aquel instante. No para expresarlo, para fijarlo o para conservarlo: nada que tenga que ver con la apropiación. Tampoco para compartirlo. Todavía no: no puedes compartir lo que no tienes. Ahora estás estudiando. Y escribes. Por fidelidad, escribes.

))((

Lees lo que has escrito. Tus palabras te parecen ajenas, es decir, que las entiendes o no, que te gustan o no, que estás de acuerdo o no. Como si no fueran tuyas. Aunque a veces consigues que parezcan de nadie, tan de nadie que podrían ser de cualquiera, tuyas también. Y sigues leyendo (con un cuaderno abierto y un lápiz en la mano). Y escribiendo (sobre una mesa llena de libros). Sigues. Ya no hay más separación entre el centro y los márgenes que la que tú creas en el movimiento cada vez más rápido entre la mano y el ojo, entre el ojo y la mano. Deslizamiento. Murmullo de voces sin voz, gotear de palabras. Las palabras ajenas y las propias se confunden y tú tratas de mantener la raya de una separación cada vez más imposible.

El cuaderno se va llenando de notas: ocurrencias, series de palabras, frases incompletas, párrafos agujerados, tachaduras, llamadas a otros textos, a veces alguna iluminación compacta y feliz. Los libros, abiertos y marcados, casi obscenos, se van acumulando los unos sobre los otros y ya amenazan con desbordar la mesa.

Tienes que imponer un orden a esa promiscuidad de libros abiertos y a ese cuaderno abarrotado de notas y de borriones. Tienes que darle una forma a ese murmullo en el que se oyen demasiadas cosas y, justamente por eso, no se oye nada. Tienes que empezar a escribir. Lo más difícil es empezar.

Lees y relees lo escrito, quitas y añades, injertas, recompones. Empiezas de nuevo probando con otra voz, con otro tono. Empezar a escribir es crear una voz, dejarse llevar por ella y experimentar con sus posibilidades. Sabes que todo depende de lo que te permita esa voz que inventas. Y de las modalidades de escucha que se sigan, quizá, de ella. Buscas, para la escritura, la voz más generosa, la más desprendida. Anticipas, para la lectura, la escucha más abierta, la más libre. Sabes que esa generosidad de la voz y esa libertad de la escucha son el primer efecto del texto, el más importante, quizás el último. Por eso lo más difícil es empezar. Por eso vuelves a empezar. Una y otra vez. Y sigues. Vuelves a los libros desparramados sobre la mesa. Y sigues. Te afanas en tu cuaderno de notas. Y sigues. A veces

sientes que no tienes nada que decir. Y sigues escribiendo, y leyendo, para ver si lo encuentras. El texto se te va escapando de las manos. Y sigues.

))((

Afuera es de noche. Aunque sea de día, es de noche. En ocasiones llueve. Haces venir la noche y, cuando no es suficiente, también haces venir la lluvia, para crear una campana de vacío, un muro opaco a cualquier luz y sordo a cualquier sonido. Necesitas de la noche y la lluvia para hacer una pantalla que contenga todo ese barullo y lo proyecte hacia adentro. También para protegerte de la primavera. Todo estudiante sabe que al estudio no le va la primavera. A lo mejor algún día tus escritos sonarán a primavera y entonces podrás inventar ruidos de fiesta, tonalidades de verde y sonrisas. Sobre todo, sonrisas. Tal vez consigas alguna frase que a alguien le parezca luminosa. Pero ahora es de noche, llueve y la primavera, como una amenaza, ha sido firme y dolorosamente expulsada. Ahora estás estudiando.

))((

Se lee porque sí, por leer. Aunque leamos para esto o para lo otro, aunque nos vayamos inventando motivos, utilidades obligaciones, leer es sin por qué. Algún día empezó, y luego sigue. Como la vida.

Vivir es sin por qué. Hacemos esto o lo otro para llenar la vida, para darle un motivo a la vida. Pero sabemos, quizá sin saberlo, que la vida no es sino ese sentirse vivos que a veces nos conmueve hasta las lágrimas. Vivir es sentirse viviendo, gozosa y dolorosamente viviendo. Las ocupaciones de la vida, hasta las más necesarias o las más hermosas, se hacen costumbre. Pero el sentimiento de vivir se da siempre sin buscarlo y como una sorpresa. Y entonces es como si tocáramos la vida de la vida. Lo que podría ser como su centro vivo, su entraña viva, su latido. O quizá su exterior, lo otro de la vida, aquello que no se deja vivir, que no se puede vivir, pero a lo que la vida algunas veces apunta, o señala, como su afuera imposible. Un instante callado y gozoso. Lleno y vacío a la vez. Plenitud e inocencia.

Se lee para sentirse leer, para sentirse leyendo, para sentirse vivo leyendo. Se lee para tocar, por un instante y como una sorpresa, el centro vivo de la vida, o su afuera imposible. Y para escribirlo. Se escribe por fidelidad a esas palabras de nadie que nos hicieron sentir vivos, gratuita y sorprendentemente vivos.

))((

El estudio vive de las palabras y en las palabras. Te gustan las palabras. También la primavera, claro. Y las sonrisas, lo mejor son las sonrisas. Pero las palabras te obsesionan. Profesas un oficio de palabras. Tienes que estar atento a las palabras, darles vueltas y más vueltas, oírlas, mirarlas, dibujarlas sobre el papel, llevártelas a la boca, paladearlas, decirlas, cantarlas, pasarlas de una lengua a otra, explorar su sonoridad, su densidad, su multiplicidad, sus relaciones, su fuerza. Tienes que tratarlas con cariño, con delicadeza, aunque a veces sea un cariño violento, una delicadeza despiadada. A veces pierdes el sueño por una palabra. A veces sientes la felicidad de una palabra justa, precisa, alrededor de la cual todo se ilumina. A veces te duelen las palabras maltratadas, pervertidas, manipuladas. Tienes que llenarte de palabras. Y llenarlas a ellas de ti. De tu memoria, de tu sensibilidad. También de tus oscuros, de tus abismos. Casi todo lo que sabes, lo has aprendido de las palabras y en las palabras. Casi todo lo que eres lo eres por ellas.

Escribir y leer es explorar todo lo que se puede hacer con las palabras y todo lo que las palabras pueden hacer contigo. En el estudio, todo es cuestión de palabras. Y de silencios. Sobre todo de silencios.

))((

Quizá recuerdes aquella noche de primavera, justo antes de la aurora. Todos los invitados se habían ido y, todavía llenos de música y de sonrisas, abrimos de par en par la ventana del cuarto para dejar entrar el aire de la madrugada. La ciudad empezaba a despertar y ya se oían los ruidos propios del día. Nosotros conservábamos aún la excitación de la fiesta y seguíamos hablando y riendo. De pronto cantó un pájaro. Entre los bloques de viviendas, las fábricas y las calles asfaltadas, en medio de este barrio de periferia entre industrial y urbana, cantó un pájaro. Sólo tres notas. Y fue como si se hiciese un silencio alrededor de ese trino. Como si el canto del pájaro rebotase sobre otra cosa. Como si sonase sobre un fondo que no era el ruido de los coches sino un silencio perfecto. Y fue como si nuestra fatiga, nuestra intimidad recobrada, el recuerdo de todas las alegrías de la fiesta y ese grano de nostalgia de no se sabe qué que a veces, como una tristeza, nos atraviesa, se instalasen en ese silencio, se hiciesen parte de ese silencio. Sólo un instante. Fue el canto del pájaro el que nos hizo sentirnos a nosotros mismos porque creó un fondo de silencio en el que pudimos recogernos. Un silencio de nadie, tan de nadie que podía ser de cualquiera, tuyo y mío, y en el que aquella noche, asomados a la ventana, recogidos en el silencio, nos sentimos vivos.

))((

También la lectura da ese silencio, el silencio de las palabras. También ella crea un espacio otro y un tiempo otro, de todos y de cualquiera, en el que el vivir de la vida se siente con particular intensidad. Y se escribe por fidelidad a esas palabras, a esos silencios, a esa extraña forma de sentir la vida. Y se escribe también por una cierta necesidad de compartir todo eso, de transmitirlo. Pero no su contenido, sino su posibilidad, la posibilidad de eso que se da sin buscarlo y siempre gratuitamente, como una sorpresa. Se escribe por fidelidad a unos instantes de los que nunca podremos apropiarnos porque ni siquiera podemos estar seguros de que fueron estrictamente nuestros. Pero no para repetirlos o para producirlos, sino para afirmar su posibilidad y, quizá, para darles una posibilidad. Una posibilidad de vida.

Se escribe por fidelidad a lo que hemos leído y por fidelidad a la posibilidad de la lectura, para compartir y para transmitir esa posibilidad, para acompañar a otros hasta el umbral en el que puede darse esa posibilidad. Un umbral que no nos está permitido franquear. Pero eso será, quizá, más tarde. Ahora estás estudiando.

))((

Estudiar es también preguntar. Las preguntas son la pasión del estudio. Y su fuerza. Y su respiración. Y su ritmo. Y su empecinamiento. En el estudio, la lectura y la escritura tienen forma interrogativa. Estudiar es leer preguntando: recorrer, interrogándolas, palabras de otros. Y también: escribir preguntando. Ensayar lo que les pasa a tus propias palabras cuando las escribes cuestionándolas. Preguntándoles. Preguntándote con ellas y ante ellas. Tratando de pulsar cuáles son las preguntas que laten en su interior más vivo. O en su afuera más imposible.

Las preguntas están al principio y al final del estudio. El estudio se inicia preguntando y se termina preguntando. Estudiar es caminar de pregunta en pregunta hacia las propias preguntas. Sabiendo que las preguntas son infinitas e inapropiables. De todos y de nadie, de cualquiera, tuyas también. Con un cuaderno abierto y un lápiz en la mano. En medio de una mesa de libros. En la noche y en la lluvia. Entre las palabras y sus silencios.

El estudiante tiene preguntas pero, sobre todo, busca preguntas. Por eso el estudio es el movimiento de las preguntas, su extensión, su ahondamiento. Tienes que llevar tus preguntas cada vez más lejos. Tienes que darles densidad, espesor. Tienes que hacerlas cada vez más inocentes, más elementales. Y también más complejas, con más matices, con más caras. Y más osadas. Sobre todo, más osadas. Por eso el preguntar, en el estudio, es la conservación de las preguntas y su desplazamiento. También su deseo. Y su esperanza. Por eso, a las

preguntas del estudio no las interrumpe ninguna respuesta en la que no habite, a su vez, la espera de otras preguntas, el deseo de seguir preguntando. De seguir leyendo y escribiendo. De seguir estudiando. De seguir preguntándote, con un cuaderno abierto y un lápiz en la mano, rodeado de libros, cuáles podrían ser aún tus preguntas.

))((

Las preguntas apasionan el estudiar: el leer y el escribir del estudiar. Las preguntas abren la lectura: y la incendian. Las preguntas atraviesan la escritura: y la hacen incandescente.

Estudiar es insertar todo lo que lees y todo lo que escribes en el espacio ardiente de las preguntas.

Las preguntas son la salud del estudio, el vigor del estudio, la obstinación del estudio, la potencia del estudio. Y también su no poder, su debilidad, su impotencia. Manteniéndose en la impotencia de las preguntas, el estudio no aspira al poder de las respuestas. Se sitúa fuera de la voluntad de saber y fuera, también, de la voluntad de poder. Por eso el estudiante no tiene nada que no sean sus preguntas. Nada que no sea su preguntar infinito e inapropiable. Nada que no sea su leer y escribir preguntando. Sin fin y sin finalidad. Interminablemente.

Las preguntas son el lugar del estudio, su espacio ardiente. Pero también su no lugar. Manteniéndose en el no lugar de las preguntas, el estudio no aspira al lugar seguro y asegurado de las respuestas. Se sitúa fuera de la voluntad de lugar y fuera, también, de la voluntad de pertenencia. Por eso el estudiante es un extraño, un extranjero. Por eso no pertenece a los espacios de saber, no tiene lugar en ellos, no busca un lugar, una posición, un territorio, no quiere nada que no sea su leer y escribir preguntando. El estudio no tiene otro lugar que no sean sus preguntas. Un lugar infinito e inapropiable. Sin fin y sin finalidad. Con un cuaderno abierto y un lápiz en la mano. En medio de una mesa llena de libros. En la noche y en la lluvia. Interminablemente.

))((

Este libro se escribió al hilo de esa relación singular con la lectura y con la escritura que se da en el estudiar. Su escritura es el resultado de un estudiar apasionado, muchas veces gozoso y casi siempre desordenado. Tal vez por eso contenga entre sus páginas algo del espíritu del estudiante: la amplitud indeterminada de la curiosidad, la alegría inocente de los descubrimientos, la vitalidad apasionada de las preguntas, el atrevimiento osado de las afirmaciones, la parcialidad sin complejos de los gustos, la incompletud y la provisionalidad de los resultados. Podría decir que este libro me dio mi propia lectura, mi propia escritura y mis propias preguntas. Pero sólo puedo llamar mía a

esa lectura, a esa escritura y a ese preguntar que son a la vez infinitos e inapropiables, de todos y de nadie, de cualquiera, míos también.

Ahora estos estudios son tuyos. Tómalos, si quieres, como una invitación a tu propio estudio. Hazlos resonar, si quieres, con tus silencios y con tus pájaros nocturnos. Pregúntales lo que quieras y déjate preguntar por ellos. Busca en ellos, si quieres, tus propias preguntas. Yo, por mi parte, nunca sabré qué es leer, aunque para saberlo continúe leyendo con un lápiz en la mano y escribiendo sobre una mesa llena de libros. Nunca sabré qué es lo que he escrito, aunque lo haya escrito para saberlo. Y nunca sabré qué es lo que tú vas a leer, aunque te haya inventado para poblar los márgenes de mi escritura y para que, desde allí, me ayudases a escribir. No seré yo el que diga si ha valido la pena. Además, ¿qué pena? Es primavera, el aire está lleno de sonrisas y en el interior de la cápsula del estudiante, protegida por la noche y por la lluvia, hubo también muchos momentos de vida.

J. L.

Barcelona, junio de 2003.